المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الآداب (تخصص: تربية خاصة)

أعدتها الطالبة
مريم عمران موسى الحرز

إشراف

الأستاذ الدكتور/ عبدالله محمد الوابلي

أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك سعود

الفصل الثاني

١٤٢٨/١٤٢٩هـ

مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

إعداد:

مريم عمران موسى الحرز

إشراف

الأستاذ الدكتور: عبدالله محمد الوابلي

نوقشت هذه الرسالة يوم السبت بتاريخ ١٠/٦ / ١٤٢٩هـ

وتمت إجازتها

أعضاء لجنة الحكم على الرسالة		التوقيع
١ــ أ.د. عبدالله محمد الوابلي	مقرراً	
٢ــ د. بندر ناصر العتيبي	عضواً	
٣ــ د. علي عبدرب النبي حنفي	عضواً	

شكر وتقدير

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه في إنهاء هذا البحث بهذه الصورة، أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور عبدالله محمد الوابلي الذي وافق على إشرافه على الدراسة وما قدمه خلال فترة العمل من إرشاد وتوجيه ومراجعة لكافة مراحل هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى جميع الباحثين الذين استعنت بدراساتهم السابقة و التي كانت بمثابة الأساس الذي استفدت منه وأكملت جزءا من البناء عليه.

وأتقدم بالشكر أيضا إلى الأساتذة أعضاء المناقشة وهم د. بندر ناصر العتيبي، و د. علي عبد رب النبي حنفي. وكذلك إلى الأساتذة الذين قاموا مشكورين بتحكيم الاستبانة من قسم التربية الخاصة.

ولا يفوتني أن أنوه بالجهود التي قدمتها الزميلات و المعلمات اللاتي زودنني بملاحظاتهن من خلال تجاربهن العملية والتي استفدت منها في بناء الاستبانة.

والشكر موصول أيضا لجميع المعلمات في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالرياض اللاتي بذلن من وقتهن لملء الاستبيان بكل رحابة صدر، وأيضا إلى كل من ساهم بأية جهد أو خدمة مهما كانت في سبيل إعداد هذه الدراسة التي لم تكن لترى النور لولا جهودهم التي كانت لها عندي أكبر الثمن وجزيل التقدير.

الملخص

مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي
والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

مريم عمران الحرز

جامعة الملك سعود

٢٠٠٨

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والكشف عن أهم الصعوبات التي تقف حائلا دون تحقيق البرنامج لأهدافه من وجهة نظر المعلمات. وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٣٣) معلمة، وتم تصميم أداة الدراسة في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة.

أوضحت نتائج الدراسة أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات. بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، والأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي حصلت على درجة تحقق متدنية. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من المشكلات الموجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية والتي تعترض تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي. من أهم تلك المشكلات عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود مساعدة معلمة، وقلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، وكثرة عدد التلميذات في الصف، وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للمعلمات، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية الفردية.

Achievement of Goals of The Individualized Education Program (IEP) and Related Difficulties in Programs and Special Education Institutes in Riyadh

Mariam Omran Al-Herz

ABSTRACT

The study aims to evaluate the achievement of goals of the Individualized Education Program (IEP) in programs and schools of special education in Riyadh city, Saudi Arabia. The researcher designed a questionnaire to discover weaknesses and strength of the current program.

The sample consist of 133 teachers and special education specialist working in these schools and institutes in Riyadh city.

Result show that some goals are highly achieved. Goals of support services and family participations are not achieved. However, results show many difficulties prevent IPE in schools and institutes of special education from achievements.

فهرس محتويات الدراسة

فهرس الجداول

الفصل الأول

مدخل الدراسة

الفصل الأول
مدخل الدراسة

مقدمة الدراسة:

هناك عدة أنواع من أساليب التعلم، تختلف كل منها حسب اختلاف التلاميذ وتنوع خصائصهم الشخصية. ومن هذه الأساليب ما يسمى بالأسلوب الفردي، وهذا الأسلوب في التعليم يعد من الأساليب الحديثة التي تم تطبيقها في كثير من الدول المتقدمة مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. ويعرفه سلامه وأبو مغلي (٢٠٠١) بأنه "أسلوب من أساليب التعليم الذي يتيح لكل تلميذ أن يصل بشكل مستقل، ويتعلم بالطريقة التي تناسبه والسرعة التي تنسجم مع قدراته، حيث يراعي هذا النوع من الأساليب ظاهرة الفروق الفردية" (ص٢٧). وكنتيجة للقانون الأمريكي العام ١٤٢/٩٤ الصادر عام ١٩٧٥ في الولايات المتحدة الأمريكية وهو القانون المعروف بالتربية لجميع الأطفال المعوقين،Education of All The Handicapped Children Act والذي يستند على ثلاثة عناصر أساسية أولها أن يتم متابعة وتقييم الحالة بشكل يتناسب مع ظروف الإعاقة، وثانيها أن يتم تقديم التربية الخاصة والخدمات المساندة ضمن إطار برنامج تربوي فردي، وثالثها تزويد الأطفال المعوقين بالخدمات التربوية الخاصة وما يصاحبها من خدمات مساندة لمواجهة احتياجاتهم التربوية على أن يكون ذلك بالمقدار نفسه الذي يتم من خلاله معالجة احتياجات الأطفال العاديين (الو ابلي، ١٩٩٦).

من هنا كان إلزامي على المؤسسات التعليمية تقديم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تصميم برنامج تربوي فردي (individualized education program) لكل تلميذ، لمناسبة هذا الأسلوب في تلبية الاحتياجات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، فمن الصعوبة أن نتعامل معهم كوحدة واحدة فهناك عدم تجانس في الاحتياجات حتى بين أفراد الفئة الواحدة فهم مختلفون في القدرات والميول ولا يتعلمون بالسرعة نفسها وغير قادرين على التعلم من تلقاء أنفسهم خصوصا التلاميذ المتخلفين عقليا (الوابلي، ٢٠٠٠).

ومع صدور القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (التربية والتعليم حاليا) في المملكة العربية السعودية بقرار وزاري رقم٢٧/١٦٧٤وتاريخ ١٤٢٢/٤/٥هـ ، وبناء على ما ورد في الباب التاسع منها الخاص بالخطة التربوية الفردية، قامت الإدارة العامة للتربية الخاصة بإصدار تعميم برقم ٢٧/١٧٤٩ وتاريخ ١٤٢٢/٧/١٥هـ موجه لمدراء التعليم بجميع المناطق والمحافظات في المملكة العربية السعودية ينص على ضرورة تطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية في جميع معاهد وبرامج التربية الفكرية، وكانت الغاية الأساسية من تطبيق البرنامج التربوي الفردي تحقيق الأهداف التالية:

"١) ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة من خلال إتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.

٢) ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.

٣) تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حده.

٤) تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة لكل تلميذ على حده.

٥) تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ والأسرة لمناقشة ووضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ.

٦) قياس مدى تقدم التلميذ في البرنامج "(القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف:١٤٢٢: ٧٩).

استجابة لهذا الوضع الجديد قامت شعبة الأشراف التربوي للبنات بمدينة الرياض بتطبيق هذا الأسلوب في تدريس التلميذات من ذوي التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

تأسيسا على ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وكذلك الكشف عن أهم الصعوبات

التي تقف حائلا دون عدم تحقيق البرنامج لأهدافه، والتوصل لأهم المقترحات التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة الدراسة:

بدأ تطبيق البرنامج التربوي الفردي اعتبارا من العام الدراسي ١٤٢١-١٤٢٢هـ في معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات بمدينة الرياض. وبالرغم من أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم أوضحت المرتكزات التي يرتكز عليها البرنامج التربوي الفردي سواء في الأسس التي يقوم عليها أو في محتواه أو في الإجراءات اللازمة في مراحل الأعداد والتنفيذ والتطبيق، إلا أننا نجد على أرض الواقع الكثير من المشاكل - تعددت أسبابها وأنواعها- التي تواجه البرنامج التربوي الفردي عند الإعداد والتطبيق. تلك المشاكل تقف حائل دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه المرجوة منه. لذلك رأت الباحثة أهمية أجراء دراسة تقويمية لهذه التجربة من حيث تحقق الأهداف والصعوبات التي تعترض ذلك من أجل تحديد نقاط القوة والضعف بهدف التطوير. وهو أيضا ما أوصت به الدراسات السابقة بإجراء دراسات تقويمية لواقع الأساليب التعليمية المستخدمة لمعرفة مدى فاعليتها وتأثيرها على عملية التحصيل الأكاديمي، والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا. ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي **ما مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟**

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

٢) التعرف على أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

٣) التوصل لأهم المقترحات والحلول التي تساعد في تحقيق البرنامج التربـــوي الفـــردي لأهدافه في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١) إن نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسئولين في الإدارة العامة للتربية الخاصة، والمسئولات من معلمات و مشرفات تربويات في التعرف على مستويات تحقق الأهداف والصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه، والاستفادة من الحلول المقترحة في هذه الدراسة للتغلب على تلك المشكلات.

٢) نظرا لحداثة تطبيق البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبـــرامج التربيـــة الفكريـــة في المملكة العربية السعودية فهناك محدودية في عدد الدراسات التقويمية لمثل هذا البرنامج.

٣) تشكل هذه الدراسة دافعا للقيام بدراسات أخرى تتناول أو تهتم بدراســـة جوانـــب أخرى من البرنامج التربوي الفردي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربيـــة الفكريـــة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

٢- ما أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه في معاهـــد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

٣- ما أهم المقترحات التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

حدود الدراسة:

أ) من حيث الموضوع

تقتصر هذه الدراسة على تقويم مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي، وتحديد أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف، والتعرف على المقترحات التي قد تؤدي إلى تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه.

ب) الحدود البشرية

تقتصر هذه الدراسة على المعلمات اللاتي يطبقن البرنامج التربوي الفردي مع التلميذات في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

ج) الحدود المكانية

أقتصر تطبيق هذه الدراسة على معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات بمدينة الرياض.

د) الحدود الزمنية

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

١ـ البرنامج التربوي الفردي

البرنامج التربوي الفردي هو وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل تلميذة على حده في معاهد وبرامج التربية الفكرية، حيث يحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل تغييرات وتعديلات على المنهج، أو في طرق التدريس، أو مساعدات تقدم للتلميذة، كذلك يحتوي على الخدمات المساندة التي تساعد التلميذات على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة مثل (الخدمات النفسية، الخدمات الاجتماعية، خدمة علاج اللغة والكلام، خدمة العلاج الطبيعي، خدمة العلاج الوظيفي،....الخ).

٢_ أهداف البرنامج التربوي الفردي

هي تلك الأهداف المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبـــرامج التربيـــة الخاصة بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

٣_ معاهد التربية الفكرية

هي تلك المؤسسات التربوية التي تقدم الخدمات الأكاديميـــة وغـــير الأكاديميـــة للتلميذات ذوات التخلف العقلي بمعزل عن التلميذات العاديات.

٤_ برامج التربية الفكرية

هي تلك الصفوف الدراسية الملحقة بمدارس التعليم العام والتي تقـــدم خـــدماهّا الأكاديمية وغير الأكاديمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي.

٥_ المعلمات

والمقصود بهن معلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض واللاتي يطبقن أسلوب البرنامج التربوي الفردي في التدريس مع تلميذاهّن بصرف النظر عن خلفيتـــهن التخصصية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني
الإطار النظري

يتناول هذا الفصل مناقشة الموضوعات المتعلقة بموضوع الدراسة في جانبها النظري، ويشمل ذلك مفهوم البرنامج التربوي الفردي وأهدافه وأهميته، ومراحل إعداد البرنامج التربوي الفردي، والأعضاء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، ومحتويات البرنامج التربوي الفردي، والصعوبات التي تحول دون تحقق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه، وأخيرا مقومات نجاح البرنامج التربوي الفردي.

أولا: مفهوم البرنامج التربوي الفردي

في عام ١٩٧٥ طُرح القانون الأمريكي العام ١٤٢/٩٤ والمعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعوقين (Education For All Handicapped children Act) ، وظل يتطور هذا القانون إلى أن أصبح يعرف في عام ١٩٩٧بقانون تربية الأفراد المعوقين (Individual with Disabilities Education Act. IEDA) . وكان من أهم متطلبات هذا القانون أن يتلقى التلاميذ المعوقون ومن ضمنهم التلاميذ المتخلفون عقلياً على تربية عامة مجانية ومناسبة (Free and Appropriate Public Education) مع التلاميذ العاديين إلى أقصى حد ممكن، وتذكر تيرنبل وستريكلاند وهامر (Turnbull, Strickland & Hammer, 1978) أن القانون العام ١٤٢/٩٤ يعني بذلك تقديم تربية خاصة، وخدمات مساندة تتصف بما يلي: (١) تقدم على نفقة الدولة من المال العام، وتحت إشرافها وإدارتها، (٢) تلبي احتياجات المكتب التعليمي بالولاية، (٣) تتضمن تعليماً لمرحلة ما قبل المدرسة، وللمرحلة الابتدائية والمتوسطة، (٤) أن تتوفر هذه الخدمات وتكون متطابقة مع البرنامج التربوي الفردي المنصوص عليه في القانون.

يتضح مما سبق أن حصول التلاميذ المعوقين على تربية خاصة وخدمات مساندة حق من حقوقهم يجب أن تقدم لهم ضمن برامج تربوية مصممة بشكل فردي لكل تلميذ على حده، لتلبي احتياجاته وتتناسب مع قدراته. وهذا ما نراه واضحا في تعريف القواعد

التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (١٤٢٢هـ) للبرنامج التربوي الفردي حيث تعرفه إدارياً بأنه "وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ، فريق العمل المدرسي، الأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ"ص ٧٩. وتعرفه تربويا بأنه " وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ــ مبني على نتائج التشخيص والقياس ــ ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التربوية"ص٧٩.

كما تشير مكلافلين (Mclaughlin, 1995) إلى تعريف قانون تربية الأفراد المعوقين للبرنامج التربوي الفردي بأنه " خطة مكتوبة تعد لكل تلميذ معوق في حاجة إلى تربية خاصة وخدمات مساندة" ص٦. وقد أورد الوابلي (٢٠٠٠) ماذكره كل من وينترب وأبسون وبلارد ولافور (Weintraub, Abeson, Ballard& Lavor) عن تعريف قانون التربية لكل الأطفال المعوقين ١٤٢/٩٤ (Education For All Handicapped children Act) للبرنامج التربوي الفردي بأنه "ذلك الوصف المكتوب لكل طفل معوق، والذي يتم إعداده في أي مقابلة، من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية، أو الوحدة التعليمية المباشرة، وممن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على تقديم البرنامج التعليمي المصمم بهدف مواجهة الاحتياجات الفريدة، والخاصة بالأطفال المعوقين، كما يشارك أيضا في هذا الإعداد المعلم، الوالدان أو ولي أمر الطفل، وكذلك حضور الطفل المقابلة إذا كان ذلك ممكنا.

عليه فإن ذلك الوصف يشتمل على:

- تحديد الأداء الحالي للطفل.
- تحديد الأهداف السنوية بما في ذلك الأهداف التعليمية قصيرة المدى.
- تحديد الخدمات التعليمية والمساندة للطفل.
- تعيين الخيارات أو البدائل التعليمية العادية التي يمكن للطفل أن يشارك من خلالها.
- تحديد بداية تقديم الخدمة (البرنامج) والمدة المتوقع استغراقها للانتهاء منها.

- تحديد المعايير الموضوعية المناسبة للأداء مع تحديد إجراءات التقويم والمواعيد السنوية التي يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق الطفل للأهداف المحددة له" ص ٨.

وكما جاء في الخطيب (٢٠٠٥) بأن هاورد (Heward) يعرف البرنامج التربوي الفردي بأنه "نظام يحدد موقع التلميذ حاليا، وإلى أين سيصل، وكيف سيصل إلى هناك، وكم من الوقت سيستغرق للوصول، وكيف سنعرف أنه قد وصل فعلا إلى الموقع المنشود" ص ٢٣. أما هنلي وزامزي وألجوزين (٢٠٠١) فيرون أن البرنامج التربوي الفردي هو "أداة أدارية صممت لضمان أن تتطابق خدمات التربية الخاصة مع حاجات التلميذ الفردية، وأن تراقب خدمات التربية الخاصة وهو يضم أهدافا سنوية، وبيانا عن نواحي قوة التلميذ التربوية ونواحي ضعفه، ووصفاً لخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة"ص٥١٤. ويشير كل من الخطيب والحديدي (٢٠٠٥) إلى أن البرنامج التربوي الفردي هو "خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة. وبذلك فالبرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة الأداة الرئيسية التي تضمن حصول كل تلميذ على خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية" (ص١٠٢-١٠٣).

وتشير كامين وماكنتوش (Kameen, & Mcintosh, 1997) إلى تعريف أبسون ووينترب وتورسو وتيرنبل وسشيلز (Abeson,Weintraub, Tores, Turnbull and Schuls) للبرامج التربوية الفردية بأنها آلية لدعم التلاميذ المعوقين بتعليم مناسب لبيئتهم المحدودة بضمانة برامج محاكاة لهم، فهي وثيقة مكتوبة يمكن أن تستخدم كبرامج مراقبة من خلال الخدمات المقدمة لهم. أما الدعدع وأبومغلي (١٩٩٩) فينظران إلى البرنامج التربوي الفردي على أنه "المنهج الذي يصمم لتلبية احتياجات كل تلميذ بحيث يكون محتواه الخبرات والأنشطة والمفاهيم ومهارات وأساليب مناسبة لكل تلميذ، وهذا المنهج يتصف بأنه منهج نمائي وارتقائي، أي يراعي الخصائص النمائية للطفل وسرعته في التعلم"ص٥١. أما قيرليس (٢٠٠٣) فيرى أن البرامج التربوية الفردية هي مجهود تعاوني على شكل مثالي، مع الوالدين، والمدرسين، والأخصائيين، وموظفي المدرسة الذين يتشاورون على ماهية الأهداف الملائمة وكيفية تحقيقها على أحسن وجه.

مما سبق يتضح أن البرنامج التربوي الفردي هو وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل تلميذ على حده، حيث يحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل تغييرات وتعديلات على المنهج، أو في طرق التدريس، أو مساعدات تقدم للتلميذ، كذلك يحتوي على الخدمات المساندة التي تساعد التلاميذ على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة مثل (الخدمات النفسية، الخدمات الاجتماعية، خدمة علاج اللغة والكلام، خدمة العلاج الطبيعي، خدمة العلاج الوظيفي،....الخ).

ثانيا: أهداف وأهمية البرنامج التربوي الفردي

يعد البرنامج التربوي الفردي حجر الأساس لتقديم تربية مناسبة (خدمات تربية خاصة وخدمات مساندة) للتلاميذ المتخلفين عقليا. كما يوفر البرنامج التربوي الفردي الفرصة للمعلمين والآباء ومديري المدارس ومقدمي الخدمات وللتلاميذ أنفسهم (إن كان مناسبا) للعمل سويا لتصميم برامج تربوية وفقا لاحتياجات التلاميذ الفردية للارتقاء بالنتائج التربوية لهؤلاء التلاميذ. كما أن البرنامج التربوي الفردي يعطي الدليل على أن التلاميذ يحققون تقدماً نحو الأهداف بعيدة المدى، والأهداف قريبة المدى المسجلة في البرنامج (Mclaughlin, 1995 and Heumann & Warlick, 2000 and Williams, 1999 and Education Development Center, 1998).

إضافة إلى ذلك ذكر الوابلي (٢٠٠٠) ما أشار إليه ستريكلاند وترنبل (Strickland and Turnbull) من أن البرنامج التربوي الفردي له أهميته من الناحية القانونية والإدارية والأسرية والتربوية. فبالنسبة للجانب القانوني فالبرنامج التربوي الفردي قائم على أسس تشريعية وقانونية تضع الجهات المعنية أمام مسؤولياتها لضمان الحد الأدنى من التعليم المناسب، أما بالنسبة للجانب الإداري فالبرنامج يعد مستنداً إدارياً يتم على ضوئه توثيق العمل المطلوب والمحدد وفق المتطلبات الإجرائية والتشريعية، حتى يمكن للإداريين تحمّل المسئولية كاملة من جهة وضبط هذه المسئولية في محيط البرنامج ومن يعملون في محيطه من جهة أخرى. أما من جانب أهميته الأسرية فعملية بناء وإعداد البرامج التربوية الفردية توفر مناخا اجتماعيا يضمن ويتيح الفرصة للوالدين للمساهمة والمشاركة في جميع فعاليات تطوير البرامج التربوية المناسبة لأطفالهم، كما أن لهذا الجانب دورا آخر مهما في دعم

الجانب التربوي الذي يعد محور العملية التعليمية في هذه البرامج، وخصوصاً عندما تشارك الأسرة بأدوار معينة ومحددة تساعد العاملين من معلمين واختصاصيين على القيام بمهامهم التعليمية بالشكل المطلوب، كما تعينهم على تقديم خدمات التربيـــة الخاصـــة المناســـبة، والخدمات المساندة التي تمكن التلميذ من الاستفادة من برنامجه التربوي الخاص به.

من جانب آخر طرح (Turnbull) كما جاء في الوابلي (٢٠٠٠) مجموعـــة مـــن الأسس تنبثق منها أهمية استخدام البرنامج التربوي الفردي كأسلوب مناســـب في تربيـــة وتعليم التلاميذ المعوقين ومن أهمها مايلي:

١- يعكس البرنامج التربوي الفردي أفضل توجه فكري لمعلمي التربية الخاصة.

٢- إن وجود البرنامج التربوي الفردي هو بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الطفل الفريدة والتي على ضوئها ينبغي مواجهة احتياجاته الخاصة.

٣- يعتبر البرنامج التربوي الفردي مظلة وقائية ليس للطفل فقط، بل أيضا لأسرته، لأنهم من الناحية القانونية معنيون بتلك الأمور التي لا تكون في صالح طفلهم كالتصنيف الخاطئ أو التسكين غير الملائم أو البرامج غير المناسبة لطفلهم.

٤- بطبيعة الحال يعتبر البرنامج التربوي الفردي طريقة لقياس وتقييم أداء الطفل وكذلك وصف البرنامج المناسب.

٥- يخول البرنامج التربوي الفردي المعلم وغيره من المختصين التربويين فرصة مســـاعدة الطفل على تنمية قدراته بشكل جيد، لأن هذا يعتبر أحد وأهـــم عناصـــر النجـــاح في المدرسة.

٦- إن البرنامج التربوي الفردي يعمل على تمكين المدرسة وكذلك الأسرة مـــن مراقبـــة تقدم الطفل وقياس نموه وتحديد مواطن الضعف بالإضـــافة إلى التركيـــز علـــى عـــلاج المشكلات.

٧- يعتبر البرنامج التربوي الفردي أسلوبا لمناقشة القرارات وصنعها بين هيئة التـــدريس وأفراد الأسرة.

٨- المطالبة بمشاركة الآباء لا تعكس وحدها اهتماماتهم الشرعية تجاه حماية طفلهم مـــن الممارسة الخاطئة، بل إنها أيضا تعزز وتقوي البرنامج التعليمي للطفل من حيث ربط وجهة

نظر الوالدين باحتياجات طفلهم واحتياجاتهم بالمدرسة وبالقدرة الموجودة لـــديهم علـــى تدريب الطفل.

٩- يعتبر البرنامج التربوي الفردي أداة فعالة وقوية لما ترتكز عليه من مسؤولية، لأنها تضع المدرسة أمام مسؤولياتها تجاه الطفل من حيث القيام بجميع العمليات الكفيلة بتقديم الخدمة المطلوبة وفق معايير القياس المحددة ،وأهداف التدريب واستراتيجياته المتنوعـــة والتقيـــيم المستمر (ص١٢-١٣).

وقد أورد هارون (٢٠٠٤) أن للبرنامج التربوي الفردي ثلاثة أهـــداف أساســـية وهي كما حددها بولوي وزملاؤه على النحو التالي:

١- يساعد البرنامج التربوي الفردي في تقديم تعليم مخطط ومنظم، مـــن خـــلال الأهداف المكتوبة والتي تمثل مجموعة من الخبرات التعليمية التي يـــتم تقـــديمها للتلميذ من أجل الحصول على ما يسمى بالتدريس الجيد.

٢- يعمل البرنامج التربوي الفردي كقاعدة للتقييم، حيـــث تســـاعد الأهـــداف التعليمية المعدة سلفا للتلميذ في تحديد فاعلية المعلم ومدى تمكنه.

٣- يؤدي البرنامج التربوي الفردي إلى تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريـــق متعدد التخصصات وخاصة بين المعلم والآباء.

لقد سبق للباحثة أن أشارت لأهداف البرامج التربوية الفردية والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم ضمن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربيـــة الخاصـــة في مقدمـــة الدراسة.

ثالثا: مراحل بناء البرنامج التربوي الفردي

إن وجود صعوبة لدى بعض التلاميذ في الأداء المدرسي أمر يتطلب الاهتمام بـــه، وجمع معلومات حوله لمعرفة طبيعة المشكلة وشدتها وجوانب القصور لدى هؤلاء التلاميذ (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥). حيث يعمل معلم الصف العادي وأعضاء الأسرة مع بعض من أجل التعرف على مشكلات التعلم المؤقتة أو الطارئة لدى التلميذ، وملاحظة مـــا إذا كان بالإمكان حل تلك المشكلات التعليمية أو السلوكية ضمن الإطار العام لغرفة الصف

قبل إجراء إي إحالة رسمية إلى التربية الخاصة، ويطلق على تلك العملية إجراءات ما قبل الإحالة (Smith, 2007) ؛ وذلك من خلال ممارسة أفكار تعليمية مختلفة وإجراء التكييف المناسب على البرنامج التعليمي الذي يقوم به معلم الصف العادي بمساعدة اختصاصيين في هذا المجال واستشارتهم (الوابلي، ٢٠٠٣).

إن التلاميذ الذين لا يستجيبون للتعديلات والتدخلات التي قام بها المعلم في الصف العادي، يتم تحويلهم إلى خدمات التربية الخاصة لإجراء تقييم إضافي أشمل وأكثر عمقاً، الهدف من هذا التقييم كما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (١٤٢٢) هو تحديد أهلية التلميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. فيتم تشكيل لجنة للقيام بعملية التقييم هذه يطلق عليها (اللجنة الرئيسة) تتكون هذه اللجنة من فريق متعدد التخصصات، بمعنى أن هذا الفريق يتألف من مهنيين لديهم خبرات في كل مجال من مجالات الاختصاص، ويتنوع اختيار هؤلاء المهنيين المشاركين في فريق التقييم حسب خصائص التلميذ المحول (هارجروف وبوتيت، ١٩٨٨)، فمثلا، إذا كان هناك شك بوجود مشكلة لغوية لدى التلميذ فلابد من أن يكون أخصائي اللغة والكلام عضو في هذا الفريق (Smith,2007). يقوم كل عضو من أعضاء هذا الفريق بتأمين المساعدة لتقييم نقاط القوة أو الاحتياج لدى التلميذ موضع التقييم من خلال تطبيق اختبارات متنوعة، ومتعددة، مثل الاختبارات الرسمية والاختبارات غير الرسمية. ومن خلال نتائج تلك الاختبارات يمكن للفريق اتخاذ قرار حول ما إذا كان التلميذ يعاني من إعاقة وتحديد نوعها ودرجتها (Turnbull, Strickland & Hammer, 1978). فإذا أوضحت النتائج أن لدى التلميذ إعاقة، فهو مؤهل للحصول على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. وتبدأ المباشرة بكتابة وإعداد برنامج تربوي فردي للتلميذ خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص التي تم القيام بها (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، ١٤٢٢). ويكون ذلك وفق ثلاث مراحل وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: إعداد البرنامج التربوي الفردي

بعد تأكيد اللجنة الرئيسة لأهلية التلميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة يتم إعداد برنامج تربوي فردي يلبي احتياجات التلميذ من قبل لجنة أخرى يطلق

عليها (اللجنة الفرعية) تتكون هذه اللجنة أيضا من فريق متعدد التخصصات. وأول ما تقوم به هذه اللجنة هو إيجاد بيئة تعليمية مناسبة ومؤقتة للتلميذ، حتى يشترك المعلمون الذين قد يقومون بتدريسه في إعداد البرنامج التربوي الفردي. وبعد أن تتم الخطوات اللاحقة تتوفر معلومات أكثر دقة تمكن اللجنة من اتخاذ قرار نهائي بخصوص البيئة التعليمية المناسبة لهذا التلميذ (Turnbull, et al, 1978).

على اللجنة الفرعية مراعاة توصيات اللجنة الرئيسية عند كتابة البرنامج التربوي الفردي. وعندما تصبح اللجنة مقتنعة أن البرنامج يمثل وثيقة أساسية للتعليم المناسب للتلميذ، يوقع كل الأعضاء بما في ذلك الوالدين على الصفحة الأولى من البرنامج معلنين بذلك موافقتهم، ويسجل أيضا تاريخ الموافقة أو الاعتماد النهائي. ويجب أن تعود وثيقة البرنامج التربوي الفردي للجنة الرئيسة للموافقة النهائية (Turnbull, et al, 1978).

المرحلة الثانية: تنفيذ البرنامج التربوي الفردي

بعد كتابة البرنامج التربوي الفردي للتلميذ والذي يناسب قدراته ويلبي احتياجاته الخاصة، يتم البدء في تنفيذ البرنامج خلال فترة لا تتجاوز أسبوعا من أعداده (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، ١٤٢٢). إن تنفيذ البرنامج التربوي الفردي يتطلب توفير الخدمة للتلميذ من قبل مدرسته، حيث يعرف كل من المعلمين ومقدمي الخدمات مسؤولياتهم المحددة لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. ويتضمن هذا توفير المواءمة أو التكييف المناسب Accommodations (أي ما قد يحتاجه التلميذ من مساعدة إضافية تمكنه من الأداء الناجح) والتعديل Modifications (أي تعديل وتبسيط المقرر العادي ليتفق مع إمكانيات التلميذ) والمساندة Supports للتلميذ حتى يتمكن من تحقيق المكتوب في البرنامج التربوي الفردي (Kupper, 2000). مع توضيح مدى تقدم التلميذة نحو الأهداف السنوية الموضحة في البرنامج التربوي الفردي. ويتم اطلاع الأسرة بانتظام عن تقدم التلميذ، وما إذا كان هذا التقدم كافياً لتحقيق الأهداف عند نهاية السنة. ويجب أن تعطى التقارير التي تصف تقدم التلميذ للأسرة عدداً من المرات خلال السنة الدراسية مثل تلك التي تعطى للتلميذ العادي.

المرحلة الثالثة: المراجعة والتقويم

يتم مراجعة البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلميذ مرة واحدة في السنة، أو أكثر من ذلك إذا طلب الوالدان أو المدرسة مراجعة إضافية. وإذا وجد أن هناك ضرورة للتعديل، يتم إجراء التعديلات والتغييرات اللازمة على البرنامج التربوي الفردي. ويجب أن يدعى الوالدان باعتبارهم أعضاء في الفريق، لحضور تلك الاجتماعات الخاصة بمراجعة البرنامج. ويمكن للوالدين تقديم مقترحات للتغيير، أو عدم الموافقة على الأهداف، ويمكنهم أيضا الموافقة أو عدم الموافقة على الصف الذي يلتحق به طفلهم. ويناقش الفريق خلال هذا الاجتماع الأمور الهامة المتعلقة بالتلميذ مثل تقدم التلميذ أو قصوره في التقدم عما هو مطلوب نحو تحقيق الأهداف السنوية، والمعلومات التي يجري جمعها عبر إعادة تقييم التلميذ، والمعلومات حول التلميذ والتي يساهم فيها الوالدين أو المدرسة، وحاجات التلميذ المتوقعة، وأي مسائل أخرى مهمة (Kupeer, 2000).

يجب إعادة تقييم التلميذ كل ثلاث سنوات على الأقل وهذا النوع من التقييم يسمى التقييم الثلاثي وذلك بهدف معرفة ما إذا كان التلميذ ما زال يعد "طفلاً معوقاً" وفقا للتعريف ، وما هي احتياجات التلميذ التربوية ومع ذلك، يجب إعادة التقييم أكثر من ذلك إذا ما دعت الضرورة أو إذا طلب الوالدان ومدرس التلميذ إعادة التقييم (Smith, 2007).

رابعا: أعضاء فريق إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي

عندما يقرر فريق القياس والتشخيص (اللجنة الرئيسة) أن التلميذ لديه تخلف عقلي ومؤهل لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، يتم تشكيل فريق يسمى فريق البرنامج التربوي الفردي (اللجنة الفرعية) هذا الفريق يكون مسئولاً عن إعداد البرنامج وتنفيذه ومتابعته وتقييمه. وتشير كل من ترنبل وآخرون (Turnbull, et al, 1978) إلى أن تركيبة اللجنة الفرعية المسئولة عن كتابة البرنامج التربوي الفردي تختلف في بعض نواحيها عن تركيبة اللجنة الرئيسة فمثلا، ليس مطلوبا أن يكون الأبوان عضوان في لجنة التقييم بينما لا يكون مطلوبا من أخصائي التشخيص أن يكون عضواً في لجنة البرنامج

التربوي الفردي. ولقد حددت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (١٤٢٢) الأعضاء المشاركين في فريق البرنامج التربوي الفردي وهم: مدير المؤسسة التربوية أو من ينيبه، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم الفصل العادي، وولي أمر التلميذ أو من ينيبه، وأي اختصاصي يمكن أن يستفاد منه في إعداد البرنامج. ولقد تناولت كيبّور (kupper, 2000) بالتفصيل الأدوار والمهام التي ممكن أن يقوم بها كل عضو خلال اللقاءات الخاصة بإعداد البرنامج التربوي الفردي، والتي تساهم في إعداد وكتابة برنامج تربوي مناسب يلبي احتياجات التلاميذ المتخلفين عقليا وهي كالآتي:

١- معلم التربية الخاصة

يساهم معلم التربية الخاصة مساهمة فعالة من خلال المعلومات والخبرات التي يدلي بها حول عملية تعليم التلاميذ المعوقين وتدريبهم. فيمكن لمعلم التربية الخاصة أن يتحدث عن:

- كيف يعدل المنهج العام لمساعدة التلميذ على التعلم.
- الوسائل المساعدة الإضافية والخدمات التي قد يحتاجها التلميذ لينجح في الصف العادي والأماكن الأخرى.
- كيف يعدل الاختبار (أو مكان الاختبار) حتى يتمكن التلميذ إظهار ما قد تعلم.
- أي جوانب أخرى للتعلم الفردي لتلبي وتتناسب مع حاجات التلميذ الاستثنائية.

وبعد المساعدة في كتابة البرنامج التربوي الفردي، على معلم التربية الخاصة مسئولية العمل مع التلميذ لتحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي فهو قد:

- يعمل مع التلميذ في غرفة المصادر أو في الصف الخاص.
- يشترك في التدريس مع معلم الصف العادي.
- يعمل مع العاملين الآخرين في المدرسة، وبصفة خاصة مع معلم الصف العادي، للمساهمة بخبرته في التعامل مع حاجات التلميذ الاستثنائية.

٢- معلم الصف العادي

يعد معلم الصف العادي من المشاركين الهامين في اللقاءات الخاصة بإعداد البرنامج التربوي الفردي إذا كان التلميذ سيشارك في البيئة التعليمية العادية. فممكن أن يتحدث معلم الصف العادي عن الكثير من الأمور المهمة مثل:

- المنهج العام في الصف العادي.
- الوسائل المساعدة والتغييرات في البرنامج التربوي، والتي يمكن أن تساعد التلميذ على التعلم والتحصيل.
- استراتيجيات مساعدة التلميذ على أن يكون سلوكه مقبولاً إذا كان السلوك أحد مشاكل التلميذ.

أيضا ممكن أن يناقش معلم الصف العادي مع فريق البرنامج التربوي الفردي الحاجة إلى مساندة العاملين في المدرسة حتى يستطيع التلميذ أن:

- يتقدم نحو أهدافه السنوية.
- يشترك ويتقدم في المنهج العام.
- يشارك في المنهج غير الأكاديمي والأنشطة الأخرى.
- يمكنه أن يشارك التعلم مع تلاميذ معوقين أو عاديين.

٣- الوالدان

للوالدين دور هام في اللقاءات المعنية بإعداد البرنامج التربوي الفردي. فالوالدان يعرفان طفلهما جيدا، ويمكنهما التحدث عن نواحي قوته وحاجاته وكذلك عن أفكارهما لتعزيز تربية طفلهما وتعلمه. ويمكنهما توضيح كيف يتعلم طفلهما، وما ميوله، ونواحي أخرى من الطفل لا يعلمها إلا الوالدان. ويمكنهما الاستماع إلى أعضاء الفريق الآخرين، ومعرفة كيف يفكر هؤلاء الأعضاء فيما يحتاج طفلهم أن يتعلمه في المدرسة ومشاركتهم هذه الاقتراحات. ويمكنهما أيضا أخبار الفريق ما إذا كانت المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة تستخدم أو تمارس في المنزل.

٤- الأخصائيون

يؤخذ في الاعتبار الخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ لتلبية احتياجاته المرتبطة بالإعاقة الموجودة لديه. إن الأخصائيين في تقديم هذه الخدمات غالبا ما يكونون أعضاء في فريق إعداد البرنامج التربوي الفردي، فهم يشاركون بخبرتهم الخاصة في احتياجات التلميذ وكيف يمكن لهذه الخدمات أن تتعامل مع تلك الاحتياجات. وبحسب احتياجات التلميذ الفردية، فقد يحضر اللقاءات المعنية بالبرنامج التربوي

الفردي اخصائيون مهنيون أو اخصائيو علاج طبيعي أو اخصائيو تربية رياضية أو اخصائيون نفسيون، أو اخصائيو علاج النطق والكلام.

خامسا: محتويات البرنامج التربوي الفردي وإجراءات تنفيذه

يتكون البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ المتخلفين عقليا من جزئيين، الجزء الأول متعلق بجميع الإجراءات الخاصة بالإعداد، والتي يقوم بها فريق متعدد التخصصات ويسمى بالخطة الكلية للخدمة (Total Service Plan) أو الخطة التربوية الفردية (Individualized Education Plan). والجزء الثاني متعلق بالجانب التنفيذي للعناصر التي يحتوي عليها الجزء الأول ويسمى بالخطة التعليمية الفردية (Individualized Instructional Plan). وفيما يلي عرض لمحتويات كل جزء من هذه الأجزاء المكونة للبرنامج التربوي الفردي.

أولا: الخطة التربوية الفردية

ينقسم محتوى الخطة التربوية الفردية إلى قسمين رئيسين:

القسم الأول: المعلومات الشخصية عن التلميذ، مثل أسم التلميذ وتاريخ الميلاد ومستوى ودرجة الإعاقة والجنس والسنة الدراسية وتاريخ الالتحاق بالمركز.

القسم الثاني: عناصر الخطة التربوية الفردية وهي:

١ـ تحديد مستوى الأداء الحالي

يتم تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ المتخلف عقليا بهدف تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لديه، وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات التي يقوم بها أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لجميع المجالات التي تتطلب تعليما خاصا، كمجال المهارات الحركية (الكبيرة والدقيقة)، ومجال مهارات الحياة اليومية، ومجال المهارات اللغوية، ومجال المهارات الاجتماعية (الروسان، ١٩٩٩، الخطيب والحديدي، ١٩٩٧) ومجال المهارات الحسابية، ومجال المهارات القرائية، ومجال المهارات المهنية (هارون، ٢٠٠٤). ويعتمد أعضاء الفريق في جمع المعلومات عن التلميذ على عدة مصادر مثل ملاحظات الوالدين، والمعلمين، ومقدمي الخدمات، والعاملين الآخرين بالمدرسة، وكذلك من نتائج الاختبارات والواجبات التي تعطى للتلميذ في الصف (Kupper, 2000)، ومن نتائج التقييم النفسي

التربوي، ومن مواد التقييم الأخرى المصممة من أجل تقدير الاحتياج التربوي في مجالات معينة (Turnbull, et al, 1978).

هناك العديد من أدوات التقييم المستخدمة لمعرفة مستوى أداء التلاميذ المتخلفين عقليا في المواد الدراسية، لتحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف قريبة المدى، وتضمينها في البرنامج التربوي الفردي. تشير تيرنبل وزملاؤها (Turnbull, et al, 1978) إلى أن الفرق الرئيسي بين الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات الخاصة بتحديد أهلية التلميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، وبين تلك الأدوات المرتبطة بجمع معلومات بغرض تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ هو أن هذه الأدوات توجه المعلم بدقة إلى النقطة التي يبدأ بها في تدريس التلميذ. ومن أفضل تلك الأدوات التقييمية الاختبارات محكية المرجع حيث أن هذه الاختبارات دائما ما تتضمن تدرج منتظم للمهارات مما يجعلها أسهل في تحديد المهارات التي يبدأ بها المعلم مع التلميذ من الاختبارات معيارية المرجع التي تعطي درجة معينة يصعب معها تحديد المهارات المطلوبة.

وفي نفس السياق يشير هارون (٢٠٠٤) إلى سبع طرق يمكن لفريق البرنامج التربوي الفردي استخدامها لجمع معلومات عن التلميذ وهي:

١ـ الاستشارات غير الرسمية وتستخدم للحصول على معلومات عن التلميذ من خلال الاستعانة بمحكمين ذوي خبرة بالطفل وبيئته ليقوموا بإصدار أحكام عليه وعلى بيئته. مثل هذه المعلومات رغم عدم دقتها إلا أنها تعطي مؤشرات لعمليات تقييم لاحقة أكثر دقة.

٢ـ المقابلات المقننة لجمع معلومات عن المجالات التي يواجه التلميذ فيها صعوبات كمجال القراءة مثلا، وفاعلية مثل هذه المقابلات تعتمد على قدرة المقيم على توجيه الأسئلة الصحيحة وقدرة مصدر المعلومة في تقديم إجابات ذات فائدة.

٣ـ أدوات المسح العام (الفرز) مثل الاستبيانات، ومقاييس التقدير، وقوائم المراجعة لجمع معلومات سريعة عن التلميذ وبيئته.

٤ـ الاختبارات المعيارية المرجع وتستخدم للحكم على أداء التلميذ بمقارنة أدائه بأداء أقرانه الذين يماثلونه في العمر الزمني. وتتصف مثل هذه الاختبارات بالموضوعية لاحتوائها

على معايير مسبقة لتصحيح الاستجابات، وتتميز بالتقدير المباشر للتلميذ ولا تعتمد على الأحكام التي يصدرها المحكمون كما في أدوات المسح العام.

٥_ الاختبارات محكية المرجع وتستخدم للحكم على أداء التلميذ من خلال مقارنة أدائه مع ما يتوقع منه على معيار (محك) محدد مسبقا من قبل المعلم.

٦_ الملاحظة وتستخدم لملاحظة سلوك التلميذ أثناء حدوثه مباشرة في إطار البيئة الطبيعية كغرفة الدرس. وتقدم الملاحظة معلومات دقيقة عن المهارة المراد تقييمها والظروف التي تمت فيها الملاحظة.

٧_ عينات العمل بغرفة الدرس حيث تساعد مثل هذه العينات في إعداد تقديرات أداء أكثر واقعية.

ولقد أورد الخطيب والحديدي (٢٠٠٥) الأمور التي ذكرتها تيرنبل وزملاؤها (Turnbull et al, 2001) والتي يجب مراعاتها عند تقييم أداء التلاميذ لإعداد البرامج التربوية الفردية وهي على النحو التالي:

- "استخدام الاختبارات وأدوات التقييم التي تتمتع بالصدق (تقيس الأشياء التي صممت لقياسها)، وقيام أشخاص مدربين بتطبيق هذه الاختبارات والأدوات.
- الاهتمام بتقييم الحاجات التربوية بأبعادها ومجالاتها المختلفة وعدم اقتصار التقييم على تحديد درجة الذكاء فقط.
- التأكد من أن الاختبارات وأدوات التقييم المستخدمة تعكس الفعاليات الحقيقية، والتحصيل الفعلي للتلميذ وليس الضعف الحسي (السمعي والبصري) أو اللغوي أو الحركي الذي يعاني منه.
- عدم الاكتفاء باستخدام اختبار واحد مهما كان نوعه لتطوير البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.
- قيام عدة متخصصين ذوي خبرة بتقييم مستوى الأداء الحالي للتلميذ.
- تقييم كافة مجالات الأداء المرتبطة بإعاقة التلميذ بما فيها القدرات السمعية والبصرية، والاجتماعية والانفعالية، والعقلية، والتواصلية، والحركية، والوضع الصحي والتحصيل الأكاديمي" (ص١٠٧-١٠٨).

٢_ الأهداف بعيدة المدى

تعتبر الأهداف بعيدة المدى من أهم مكونات البرنامج التربوي الفردي لأنها تشكل محتوى البرنامج التعليمي الذي سيتم تدريسه للتلاميذ المتخلفين عقليا. تُعِّرف القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (١٤٢٢) الأهداف بعيدة المدى بأنها "سلوك متوقع يمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال سنة دراسية أو أكثر من خلال تنفيذ البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلميذ" ص٤. إذا يمكن القول أن الأهداف بعيدة المدى هي أهداف تربوية عامة سنوية، بمعنى أنها أهداف ذات صياغة عامة وتعبر عن ما يتوقع للتلميذ تعلمه وانجازه خلال سنة دراسية، وتغطي هذه الأهداف كافة المجالات والأبعاد التي تم تحديدها كمجالات ضعف لدى التلميذ، مثل المجال الأكاديمي واللغوي والاجتماعي والحركي (هارون ٢٠٠٤، عبيد ٢٠٠١، البسطامي ١٩٩٥، الخطيب والحديدي ١٩٩٤).

وتؤكد كل من ترنبل وآخرون (Turnbull, et al, 1978) على ضرورة فحص مستوى الأداء الحالي للتلميذ وما يتضمنه من معلومات وبيانات فحصاً دقيقاً لتفسير النتائج تفسيراً مناسباً من أجل وضع الأهداف السنوية للتلميذ في ضوء مستوى تحصيله ومعدل تعلمه. ويؤكدون أيضا ضرورة أن تكون الأهداف السنوية عامة إلى حد ما في طبيعتها لكي تشمل كل الأهداف قصيرة المدى، وأن تصف هذه الأهداف الأداء التربوي المتوقع للتلميذ تحصيله بنهاية السنة الدراسية. ويجب النظر إلى كل تلميذ منفرداً في صياغة الأهداف السنوية لوضع أهداف واقعية وتحديد استراتيجيات التدريس الملائمة للتلميذ لتقوية أدائه.

ورغم وجود بعض التباين في النموذج الذي يستخدم في كتابة الأهداف بعيدة المدى، فقد أعطى فسكس وماندل (Fiscus &Mandell) هذه التوجيهات:

١-يجب أن تبنى الأهداف السنوية على بيانات مستمدة من التقييم. فالعملية التقييمية تستخدم لكي تحدد حاجات الفرد *الاستثنائية*.

٢-يجب أن تعكس الأهداف السنوية التحصيل السابق، والأداء الحالي، ويستخدم فحص التحصيل السابق للفرد لجمع معلومات عن معدل قدرته في اكتساب

المهارات السابقة، وهذه المعلومات تكون في غاية الأهمية في تقدير مـــدى قـــدرة الفرد على أن يحقق في سنة.

٣- يجب أن ينظر أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى الأهداف السنوية على أنها من البنود ذات الأولوية. ويجب أن يؤدي اختلاف وجهات النظر بـــين أعضـــاء الفريق إلى تأكيد أن الأهداف السنوية ستكون مناســـبة ومطابقـــة لاحتياجـــات التلميذ.

٤- يجب أن تتضمن الأهداف السنوية المجالات المعرفية، والنفس حركية، والوجدانية، وكذلك يجب أن تتعامل مع المهارات المهنية، ومهارات مساعدة الـــذات عنـــد تطبيقها (Hickson, Blackman & Reis, 1995).

٣_ الأهداف قصيرة المدى

تُعرف القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بـــوزارة المعـــارف (١٤٢٢) الأهداف قصيرة المدى بأنها "سلوك متوقع من التلميذ يمكن ملاحظته وقياســـه وتحقيقـــه خلال فترة زمنية قصيرة" ص٤. وتشتق الأهداف قصيرة المدى من الأهداف بعيدة المدى وتتميز بأنها تصاغ بعبارات دقيقة وقابلة للقياس بشكل مباشر وبذلك فهي أكثر وضوحاً وتحديداً من الأهداف بعيدة المدى. ويذكر هارون (٢٠٠٤) ما أورده كل مـــن (Mager, Thompson, Lwanick and Madaus) من أن للأهداف التعليمية قصيرة المدى غايتين: تتمثل الغاية الأولى منها في مساعدتها للمعلم في اختيار الإجراءات التعليميـــة (الاســـتراتيجيات التعليمية المناسبة). وهذا يعني أن النتائج التعليمية إذا لم تكن محددة بدقة فيستحيل علـــى المعلم أن يحدد الإجراءات التعليمية بطريقة منظمة ويخطط للدرس بطريقة صحيحة لتحقيق المدخلات المحددة المرغوبة. وأما الغاية الثانية فتتمثل في مســـاعدتها للمعلـــم في اختيـــار إجراءات التقييم المناسبة (تقييم عملية التعلم). وهذا يعني أن إجراءات التقييم إذا لم تكـــن معدة بطريقة تساعد التلميذ على إظهار السلوك المحدد في الهدف التعليمي فيستحيل على المعلم معرفة ما هو متوقع من التلميذ أداءه ليظهر مدى إتقانه للمهارة.

وقد تكون الأهداف قصيرة المدى فصلية، أو شهرية. وكما أن الأهداف السنوية تُجزأ إلى أهداف قصيرة المدى، فإن الأهداف قصيرة المدى تجزأ إلى أهداف سلوكية. والفـــرق

الوحيد بين الهدف قصير المدى والهدف السلوكي هو أن الهدف السلوكي أكثر تفصيلاً ودقةً، فهو يتضمن تحديد ما سيتعلمه التلميذ خلال أسبوع أو خلال يوم أو حصة واحدة. ولكن كل من الهدف قصير المدى والهدف السلوكي يتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ- الأداء

الأهداف المكتوبة جيدا تصف السلوك أو الأداء على نحو يسمح بقياسه بشكل مباشر ودقيق. ويعني ذلك استخدام أفعال سلوكية عند وصف الهدف وتجنب استخدام الأفعال غير السلوكية.

ب_ الظروف

ويقصد بالظروف في الهدف السلوكي المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك، أو الأدوات والمواد التي سيستعين بها التلميذ لتأدية السلوك، أو طريقة تقديم المعلومات اللازمة لحث التلميذ على تأدية السلوك.

ج_ المعايير

ويقصد بها المحكات التي تستخدم لتحديد مستوى الأداء المقبول. وهي قد تتضمن تحديد المدة الزمنية التي ينبغي أن يحدث فيها السلوك (سرعة الأداء)، أو تحديد مستوى دقة الأداء، أو نوعية الأداء، أو عدد المرات التي يجب أن يظهر فيها السلوك (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥).

٤_ تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة

يعتبر تحديد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة ذات أهمية كبيرة في البرنامج التربوي الفردي للتلميذ المتخلف عقليا، حيث أن اتخاذ القرار في الخدمات المطلوبة وكميتها والمكان المناسب لتقديمها ومن يقدمها هي مسئولية تقع على كاهل أعضاء الفريق المعد للبرنامج. فبالنسبة لخدمات التربية الخاصة المتمثلة في مساعدات تقدم للتلميذ، أو تغييرات وتعديلات على المنهج، أو في طرق التدريس، يتم اتخاذ القرار فيها بعد تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ، والأهداف بعيدة وقريبة المدى. فهي خدمات تقدم للتلميذ ليتمكن من تحقيق تلك الأهداف السنوية التي تم تحديدها مسبقا (Technical Assistance Bulletin, 1998).

أما بالنسبة للخدمات المساندة فهي تقدم للتلاميذ المتخلفين عقليا بهدف مساعدتهم على الاستفادة من خدمات التربية الخاصة المقدمة لهم (Downing, 2004).كما هو واضح في تعريف القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (١٤٢٢هـ) للخدمات المساندة حيث تعرفها بأنها "تلك البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة" ص٨. ويرتكز تحديد الخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ على المعلومات التي جمعت أثناء التقييم التربوي وعلى الأهداف بعيدة وقريبة المدى المدونة في البرنامج التربوي الفردي (Technical Assistance Bulletin, 1998). وقد ذكر الوابلي (١٩٩٦) أهم الخدمات المساندة التي يحتاجها التلاميذ المتخلفون عقليا في تعريفه لتلك الخدمات بأنها "تلك الخدمات الضرورية التي يمكن من خلال معطياتها أن تساعد الطفل المتخلف عقليا على الاستفادة من البرامج التعليمية الخاصة، حيث تشتمل على الخدمة الصحية المدرسية، والخدمات النفسية، وخدمات الإرشاد المدرسي، والخدمة الاجتماعية، وخدمة علاج اللغة والكلام، وخدمة العلاج الطبيعي، بالإضافة إلى خدمة العلاج الوظيفي" ص ١٩٥. ولكي يكون التلميذ مؤهلا لتلقي الخدمات المساندة لابد من توفر شروط وهي:

١- أن تكون لديه حاجة أو أكثر من الخدمات المساندة.

٢- أن يكون بحاجة إلى خدمات تربية خاصة.

٣- أن يكون بحاجة للخدمات المساندة ليستفيد من خدمات التربية الخاصة (Public Schools of North Carolina, 1997).

٥_ تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ

عادة ما يكتب البرنامج التربوي الفردي موزع على سنة كاملة. فإذا تضمنت تواريخ محددة فهذا يجعل من الممكن معرفة متى أكتسب التلميذ الأهداف (Hickson, et al, 1995).

٦_ تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للتلميذ

ينبغي أن يحدد فريق البرنامج التربوي الفردي نوع وعدد أنماط تقديم الخدمة المناسبة والمتوفرة ويختار منها النموذج الأفضل (Mcloughlin & Lewis, 1994). فعند اختيار البيئة التعليمية المناسبة للتلميذ والتي تلبي احتياجاته التربوية لابد أن يضع أعضاء فريق

البرنامج التربوي الفردي في الاعتبار أن تكون تلك البيئة من أقل البيئات تقييدا إلى أقصى حد ممكن حسب ما تتطلبه التشريعات والقوانين المحلية والعالمية (Gryphon and Salisbury, 2002). أن المقصود بالبيئة الأقل تقييداً هي المحيط التعليمي الذي يسمح للتلميذ الحصـــول على أقصى تواصل ممكن في المدرسة بالتلاميذ العاديين وكذلك الانخراط في المنهج العـــام للتعليم (قيرليس، ٢٠٠٣). وهذا ما أكد عليه كل من فوتشيز وفوتشيز عند حديثهما عن المعايير التي يجب أن تتوفر في بيئة التعلم الأقل تقييداً وهي:(١) تقـــديم التربيـــة المناســـبة للاحتياجات الخاصة للتلاميذ المعوقين (٢) أن تكون تلك البيئة عادية بقدر الإمكان، وأن يتلقى التلميذ تعليمه مع تلاميذ في مثل عمره الزمني (برادلي وسيرز وسوتلك، ٢٠٠٠).

تتراوح أنماط تقديم الخدمة كما يذكرها كلا من بوشيل ووايدانمان وسكولا وبيرنر (٢٠٠٤) بين الصفوف العادية، مع تقديم المساعدة الداعمة إلى مراكز الإقامة الدائمة. إن تقديم الخدمة في الفصل العادي مع خدمات المعلم المستشار أو المعلم المتجول يعني أن يبقى التلميذ المعوق كل الوقت في فصل عادي. ويقوم مدرس التربية الخاصة بتقديم النصـــح والاستشارة لمعلم الفصل العادي وللآباء ولكنها لا تكون خدمات تعليمية مباشـــرة، أو تقديم الخدمة من خلال غرفة المصادر حيث يتواجد التلميذ في الفصل العادي ولكنه يتردد على غرفة المصادر لمقابلة احتياجاته الخاصة من معلم التربية الخاصة أو تقديم الخدمـــة في الفصل الخاص في مدرسة عادية، ولكن لدي التلاميذ فرصا للاشتراك مع التلاميذ العاديين في نشاطات مدرسية مثل التربية البدنية والتربية الفنية والفرق الرياضية، أو تقديم الخدمـــة في مدرسة نهارية أو مدرسة داخلية أو مراكز الإقامة الدائمة.

٧ـ تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقويم البرنامج ومواعيدها الدورية (يومية ـــ أسبوعية ـــ شهرية ـــ سنوية).

٨ـ تحديد المشاركين في فعاليات البرنامج التربوي الفردي أعدادا وتنفيـــذا وتقويمـــا ومتابعة

إن عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه وتقويمه تتم من قبل فريق متعدد التخصصات، لذلك لابد أن يُحدد في وثيقة البرنامج التربوي الفردي جميع الأشـــخاص

المشاركين في تلك العملية بأسمائهم وتوقيعاتهم، لضمان معرفتهم بمسـئولياتهم في تطبيـق البرنامج و التزامهم بأدوارهم المحددة لهم.

٩_ تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية (أدوات، مواد، وسائل......الخ

ثانيا: الخطة التعليمية الفردية

يعرف الروسان (١٩٩٩) الخطة التعليمية الفردية بأنها "الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية، والتي تتضمن هدفاً واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل المتخلف عقليا" ص٢٨٧. إذاً كما هو واضح من التعريف فالخطة التعليمية الفردية عبارة عن تعليم هدف واحد من الأهداف بعيدة المدى الموجودة في الخطة التربوية الفردية لمادة من المواد، كالقراءة مثلا. وتحتوي الخطة التعليمية الفردية على معلومات شخصية عن التلميذ، وتحديد التاريخ الذي سيبدأ فيه المعلم بتدريس المهارة والتاريخ المتوقع للانتهاء أيضا، وتحتوي أيضا على تحليل الهدف التعليمي قصير المدى، ووصف للاستراتيجيات، والطرق المتبعة في التدريس، والمواد والوسائل اللازمة لتنفيذ تلك الاستراتيجيات والطرق (الزيود، ١٩٩١).

سادسا: الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه

إِن البرنامج التربوي الفردي هو أسلوب أساسي لتعليم وتدريب الأطفال المعوقين، حيث يتم من خلاله تدوين وتوثيق الاحتياجات لضمان تقديم خدمات تربوية خاصة، ومناسبة لهم، ورغم مرور ما يقارب الثلاثين عاما على تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية منذ ظهور قانون التربية لجميع الأطفال المعوقين ١٤٢/٩٤ إلا أنه لم يحقق النتائج المرغوبة، أو يرتقي للآمال المنعقدة عليه؛ وذلك بسبب الكثير من العوائق والمشكلات التي تواجه البرنامج التربوي الفردي سواء في إجراءات الأعداد أو في التطبيق، وتحول دون ذلك، وهذا ما أكد عليه الكثير من الكتاب والباحثين في هذا المجال حيث أورد ويتوورث (Whitworth, 1994) بعض تلك العوائق والمشكلات التي توصلوا لها وهي:

- أن الممارسات الواقعية في الصفوف الدراسية لا تقابل أو تتوافق مع المحتوى الأصلي للبرنامج التربوي الفردي.
- حلل مكتب برامج التربية الخاصة (OSEP) (١٦١٨) برنامجاً تربوياً فردياً في (٢٦) ولاية من إبريل ١٩٨٩ إلى فبراير ١٩٩٢، وكانت نتيجة هذا التحليل أن (١٥٠) مدرسة من بين (١٦٥) مدرسة لم تلتزم بالقواعد الفدرالية أو المحلية التي وضعت للبرنامج التربوي الفردي.
- أن الكثير من المشاكل المرتبطة بالبرنامج التربوي الفردي ذات طبيعة إجرائية. فقد وصف العديد من الكتاب الإجراءات الميكانيكية والروتين الوظيفي في التربية الخاصة كمعوقات لإعداد برامج تربوية فردية فعالة.
- أن العديد من المشاكل لها صلة بالفريق المشترك في إعداد البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم هذه المشاكل الجدولة، وضغط الوقت، وتوجس الوالدين، والحرج المهني عندما يختلف العاملين في المدرسة مع بعضهم البعض. وأكد عدد من الكتاب أن التوجه الخاص بالفريق متعدد التخصصات في عملية البرنامج التربوي الفردي كان مشكوكاً في كفائته.
- لا يوجد تدريب منظم للعاملين في المدرسة الذين يجب أن تتكامل معرفتهم مع مهاراتهم لتطوير برامج تربوية فردية ذات معنى.
- أن معلمي الفصول العادية ومعلمي الفصول الخاصة لا يحاورن ولا يناقشون بعضهم مع البعض بخصوص البرامج التربوية الفردية، وإذا فعلوا فإن الحديث يكون سطحيا خلال اجتماعات البرنامج التربوي الفردي، وأن معلمي الفصول العادية يُنظَر إليهم كأعضاء مهمين في تلك الاجتماعات، ولكنهم اعتبروا أقل الأعضاء في إسهاماتهم وتأثيرهم في تلك الاجتماعات.
- أن الآباء والأمهات يتحدثون قليلا جدا في اللقاءات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي وعادة ما ينظُر إليهم العاملون في المدرسة باعتبارهم مجرد متلقين للمعلومات.

- لا يوجد لدى العاملين في المدارس مفهوماً واضحاً عن هدف البرامج التربوية الفردية وبنيتها، فقد تحولت تلك البرامج إلى مطلب إداري يتمثل في مجموعة أوراق، أو شيء ما من اللازم عمله تلبية لقوانين الولاية، وبعد ذلك يعزل في ملف، ولا يستخدم أو ينظر إليه إلى أن يأتي وقت اجتماع المراجعة اللاحقة.

سابعا: مقومات نجاح البرنامج التربوي الفردي

هناك محاولات من قبل بعض الكتاب والباحثين لوضع بعض الحلول التي من شأنها أن ترتقي بالبرامج التربوية الفردية منها تجربة ولاية ألينوي، ومشاركة الآباء في البرنامج التربوي الفردي، وتدريب المعلمين، واستخدام تقنية الحاسب الآلي، وسوف تتناول الباحثة تلك الحلول بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولا: تجربة ولاية الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٢م

في عام ١٩٩٢م قررت وزارة التربية والتعليم في ولاية الينوى Illinois في الولايات المتحدة الأمريكية التصدي لبعض المعوقات والمشكلات التي تواجه البرنامج التربوي الفردي، وتحول دون تحقيقه لأهدافه، ومحاولة طرح بعض الحلول من خلال تصميم برنامج تدريبي لمساعدة العاملين بالمؤسسة التعليمية على تطوير برامج تربوية فردية فعالة للارتقاء بالخدمات التربوية للتلاميذ المعوقين، تم تصميم ذلك البرنامج التدريبي حول ثلاثة أبعاد أولية، وهي كما أوردها ويتوورث (Whitworth, 1994) كالآتي:

١_ المعرفة والوعي

تم تصميم هذا البعد لتوفير فهم أساسي للبرنامج التربوي الفردي. حيث يساعد هذا البعد المتدربين على فهم الخلفية الفلسفية والقانونية للبرنامج التربوي الفردي. ويتضمن أيضا مسح لوثيقة البرنامج والعملية الخاصة به. بما في ذلك مكوناته المسند مسئولياتها لأشخاص معينين، والإطار الخاص بكتابة برامج تربوية مناسبة، والفهم للعناصر الأساسية لكتابة برنامج فردي جيد. وكان المقصود بهذا البعد هو جعل كل المشتركين في التدريب على مستوى متشابه من المعرفة ولتهيئتهم للمراحل اللاحقة للتدريب.

٢_ عملية البرنامج التربوي الفردي

ويتعامل هذا البعد مع العملية الرئيسة لتطوير البرنامج التربوي الفردي، ويحتوى على مهارات في المجالات الآتية:

- التواصل
- بناء الإجماع أو الموافقة
- حل النزاع أو الصراع
- التخطيط
- الاستغلال الجيد للوقت
- الديناميات الجماعية

غرض هذا البعد هو مساعدة المتدربين على أن يكتسبوا مهارات في العمل الجماعي. فليس لدى معظم العاملين بالمدارس تدريباً رسمياً في مهارات العمل ضمن جماعة، أو في حل النزاع أو التوفيق بين المتنازعين أو المختلفين، أو في التخطيط المحكم، رغم أن هذه المهارات أساسية لإعداد برامج تربوية فردية ناجحة. حيث تؤكد دويس (Duis, 1995) أنه بعمل كل من المعلمين والأخصائيين والآباء سويا ضمن جماعة يستطيعون المشاركة بمهاراتهم وإبداعاتهم في تعليم التلاميذ المعوقين، والاهتمام بالمشاكل السلوكية لديهم، ولكي يصبح هذا التدريب فعالا يجب أن يتاح للمشتركين في البرنامج التدريبي فرصة الانخراط في جماعة تعليمية صغيرة، ويتعلمون أسلوب لعب الدور في أنشطة مشابهة لتلك التي سيقومون بها.

يربط النصراوي والقروي (١٩٩٥) نجاح الفريق باحترام قواعد العمل الجماعي وأهمها:

عدم تداخل الأدوار: حيث يقوم كل عضو من أعضاء الفريق في دوره بالرجوع إلى اختصاصه واعتماداً على كفاءته.

التكامل: يعني التكامل التفتح على الاختصاصات الأخرى دون القيام بأدوار أصحابها فإذا لاحظ الاخصائي النفسي عيوباً في النطق لدى أحد التلاميذ فإنه يوجهه إلى أخصائي علاج النطق والكلام، وإذا لاحظ المعلم أن التلميذ يمر باضطرابات نتيجة خلافات قوية

بين الوالدين فلا بد أن يستشير الأخصائي الاجتماعي لتنسيق العمل معه. إن تكامل الأدوار يعني عملياً تبادل كل المعلومات المتصلة بتطور التلاميذ.

٣_ متطلبات البرنامج التربوي الفردي

توجد ثلاث جوانب ذات أهمية خاصة في وثيقة البرنامج التربوي الفردي وهي:

١_ يجب أن تلبي كل المتطلبات القانونية والتنظيمية.

٢_ يجب أن تعكس بدقة العمليات الجارية.

٣_ يجب أن تكون وثيقة مفيدة ومرتبطة بالهدف ويمكن استخدامها وترجمتها إلى خدمات تربوية مناسبة.

من المهم أن تعكس البرامج التربوية الفردية وبدقة ما حدث أثناء عملية تطويرها أو إعدادها وتصف بدقة الخدمات التي يتلقاها التلميذ، ولماذا يتلقى هذه الخدمات. ويحتوي التدريب في هذا البعد على ممارسة كتابة أهداف بعيدة وقريبة المدى مناسبة وفعالة، ومرتبطة بعملية التقييم، واتخاذ القرارات بالخدمات المناسبة، والبيئة التعليمية المناسبة، ويجب أن تكون هذه القرارات موثقة ويمكن فهمها من وثيقة البرنامج التربوي الفردي. ويحتاج المشتركون أيضا أن يتعلموا كيفية إعداد وثيقة مفهومة للأخصائيين الذين يقومون بتقديم الخدمات المختلفة للتلاميذ، مثل خدمة العلاج الطبيعي، وخدمة العلاج الوظيفي. وهذا يعني أن الوثيقة لابد أن تحتوي على تفاصيل كافية، ولكن بدون مغالاة في التفاصيل حتى لا تصبح الوثيقة مملة يصعب تطويرها واستخدامها.

ثانيا: مشاركة الآباء في البرنامج التربوي الفردي

إِن فكرة أحقية مشاركة الآباء كأعضاء لهم دورهم الفعال، وصانعي قرارات تربوية في إعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي لطفلهم نشأت عام ١٩٧٥م، من خلال القانون الأمريكي العام ١٤٢/٩٤ وهو قانون التربية لجميع الأطفال المعوقين، المعروف حاليا باسم قانون تربية الأفراد المعوقين IDEA. فالحاجة ملحة لإشراك الآباء في عضوية الفريق متعدد التخصصات الذي تسند إليه مهمة إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه. يذكر الخطيب (٢٠٠١) العديد من الأدوار المهمة التي يمكن أن يشارك فيها الآباء سواء

من حيث التقييم وجمع المعلومات أو تحديد الأهداف الرئيسة في البرنـــامج أو التـــدريب المباشر للطفل لتعميم المهارات التي يكتسبها في المدرسة. وأي المهارات يمكن البـــدء بهـــا وتحديد الخدمات المطلوبة، والمساعدة في اقتراح الجدول الزمني (Turnbull, et al, 1978).

ويذكر سكينر (Skinner, 1991) سببين هامين لضرورة إشـــراك آبـــاء الأطفـــال المعوقين في اللقاءات الخاصة بإعداد البرنامج التربوي الفردي. أولا: لأن الآباء هم مصدر قيم للمعلومات عن طفلهم. فهم يستطيعون وصف أنماط الســـلوك، والتـــاريخ الطـــبي، ولديهم معلومات عن المعززات المحتملة لسلوك الطفل والتي لا يمكن الحصول عليها مـــن مصادر أخرى. وثانيا: إذا حدث تغير في سلوك الطفل الأكاديمي والاجتماعي وظهر هذا التغير في المترل والمدرسة، في هذه الحالة يكون التعاون أساسيا بين الآباء والمعلمين لحـــل هذه المشكلات.

بناء على ما ذكر سابقا، لابد من العمل على تسهيل مشاركة هادفة وفعالة للآباء في اللقاءات الخاصة بإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ المتخلفين عقليا. وهذا يتطلب من الفريق القائم على البرنامج القيام ببعض الإجراءات مع الوالدين سواء قبل الاجتماع أو في بدايته أو خلال مراحل الاجتماع أو في نهاية الاجتماع لمنح الوالدين الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بالبرنامج الفردي لطفلهم. ففي هذا السياق ذكر سميث (Smith, 2001) أنه على المعلمين القيام بجمع المعلومات من الوالدين حول مـــا يفضـــلونه ويحتاجونه قبل الاجتماع، ويتم التشاور في ذلك، وذلك يتضمن الوقت والمكان الملائم و أهداف الاجتماع، والتعريف بمن سيشارك في الاجتماع مع التعريف بمناصبهم وأسمـــائهم حتى تساعد الوالدين في معرفتهم ومعرفة سبب حضورهم الاجتماع (الرئيس، معلم التربية الخاصة، معلم الصف العادي ......الخ) واتخاذ القرار إذا كان التلميذ يجـــب أن يحضـــر الاجتماع أو لا مع احترام ما يفضله الوالدين. أيضا اتخاذ القرار حول رغبة الوالـــدين في تعيين مساعد أو ناصح أو مستشار لحضور الاجتماع مثل (متطوع، صديق، مستشـــار، محامي، شخصية جامعية، استشاري قانوني، ممرض،طبيب) لكي يستطيع مساعدة الوالدين في طرح الأسئلة وفهم البرنامج ووضع الخيارات، وسيصبح هذا المســـاعد أو المستشـــار

موضع احترام من قبل أعضاء الفريق ويتم التعامل معه كضيف معاون. وفي بداية الاجتماع يجب على القائمين على البرنامج التربوي الفردي القيام بما يلي:

١ــ الترحيب بالوالدين.

٢ــ إعطاء قائمة بأسماء جميع المشاركين.

٣ــ تقديم جميع الحاضرين مع شرح مختصر عن دورهم في الاجتماع.

٤ــ ذكر الأهداف من الاجتماع.

٥ــ عمل ملاحظات ايجابية عن الطفل.

٦ــ التأكيد على أن الوالدين يملكان المعلومات المساعدة عن الطفل وأنهم مشاركين في هذه العملية.

٧ــ منح الوقت الكافي للتشاور والمناقشة أو تقديم إعادة جدولة للاجتماع لإكمال جدول الأعمال متضمنة الوقت، وذلك لضمان أن العائلة فهمت حقها الشرعي.

ويجب إعطاء الفرصة للوالدين للمشاركة في اتخاذ القرارات أثناء الاجتماع في المراحل الثلاثة التي يمر بها اجتماع البرنامج التربوي الفردي وهي كما يذكرها سميث (Smith, 2001) على النحو التالي:

١ــ مراجعة نتائج التقييم ومستوى الأداء الحالي

يجب تجنب استخدام مصطلحات تخصصية تربوية عند مراجعة نتائج التقييم مع الآباء في أثناء الاجتماع. أيضا يجب إعطاء الآباء نسخة من نتيجة ذلك التقييم الذي يبين قدرة الطفل وكذلك احتياجاته، ولابد من التأكد من استيعاب الوالدين لنتيجة ذلك التقييم، ويجب أيضا أعطاء الوالدين الفرصة لطرح الأسئلة والتعبير عن رأيهما في قدرات طفلهم وكذلك احتياجاته وخاصة من رؤيتهما له في المترل، ليشعر الوالدان بحاجة للشعور بأن التقييم انعكاس دقيق عن حالة طفلهم.

٢ــ وضع الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى

عند تحديد الأهداف بعيدة المدى، والأهداف قصيرة المدى لابد أن يكون الآباء والتلاميذ أنفسهم إذا كان ذلك مناسبا مشاركين في وضع تلك الأهداف، ولابد أن تكون

متوافقة مع رغباتهم، أيضا لابد من إعطاء الآباء الفرصة للإشـــارة إلى الأهـــداف الـــتي يستطيعون المساعدة في تعليمها أو تقويتها في المترل.

٣_ تعيين المكان المناسب والخدمات المساندة

الآباء يستطيعون منح معلومات قيمة تساعد في تحديد خيارات المكان المناســب والخدمات المساندة للتلميذ. فعند تحديد المكان الملائم للتلميذ (قد يكون مدرسة عاديه، أو فصل خاص، أو مدرسة خاصة نهارية، أو المترل، أو المستشفى) لابد من تقديم إجابـــات مطمئنة للآباء عن جميع استفساراتهم فمثلا، عند دمج التلميذ في المدرسة العادية يحتـــاج الآباء إلى الإجابة عن بعض الأسئلة مثل ما موقف معلم الفصل العـــادي؟ مـــا جـــودة البرنامج؟ ما إجراءات النقل؟ ما احتمالات فشل التلميذ في هذا الموضع التعليمي؟. كذلك بالنسبة للخدمات المساندة الضرورية للتلميذ مثل الخدمات النفسية وخدمات علاج النطق والكلام.....الخ لابد من تحديدها، ومن الضروري أيضا تحديد بداية تقديم تلك الخدمات والمدة المتوقعة لها وتعيين الأشخاص المسئولين عن تقديم تلك الخدمات للتلميذ.

في نهاية الاجتماع توضح وتلخص القرارات الهامة ومسئوليات المشاركين متضمنة الوالدين، كذلك تعين الاستراتيجيات للتأكد من الاتصال مستقبلا مع الوالدين وبشـــكل مستمر، لكي تكون هناك استفادة قصوى من البرنامج الخاص بالتلميذ. أيضا لابد مـــن شكر الآباء على مشاركتهم الفعالة، وتوضيح أن تلك المشاركة موضع تقـــدير، وجـــزء ضروري في عملية اتخاذ القرار.

أما سميث (Smith, 2001) فحصر فوائد مشاركة الآباء في البرنامج التربوي الفردي في الآتي:

١_ زيادة فهم المعلم لبيئة الطفل.

٢_ معرفة الآباء عن وضعية تربية طفلهم.

٣_ تحسن التواصل بين المدرسة والآباء.

٤_ زيادة فهم المدرسة عن الطفل.

٥_ زيادة إمكانية تحسن الفهم بين المدرسة والبيت، حيث يكون هناك اتفاق متبادل على الأهداف التربوية التي سوف تحقق وتنجز.

ورغم كل تلك الفوائد السابقة الذكر إلا أن هناك عدداً من الصعوبات التي تحول دون مشاركة فعالة للآباء في اللقاءات الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية، تطرق سكينر (Skinner, 1991) لبعض هذه الصعوبات واقترح لها بعض الحلول وهي:

١ ــ إدراك الآباء والمتخصصين للبرنامج التربوي الفردي على أنه وثيقة راكدة

إن الكثير من العاملين في التربية الخاصة يقومون بإكمال البرنامج التربوي الفردي قبل الاجتماع لمناقشته. هذا يوحي للآباء بأن البرنامج التربوي الفردي مجرد وثيقة راكدة، فالقرارات الهامة قد اتخذت وهذا يؤدي إلى إثباط المشاركة النشطة من قبل الآباء. والحل لهذه المشكلة هو الحفاظ على وقت الآباء، فليس بإمكان المتخصصين المكلفين بإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ من معلمين وأخصائيي الخدمات المساندة ولا الآباء الجلوس في اجتماع مطول بينما يكتب البرنامج التربوي الفردي من بدايته.

إن استخدام برامج الحاسب الآلي computer software الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية قد يكون حلاً لهذه المشكلة. فمن الممكن إدخال معلومات عن التلميذ، والبيانات الأساسية الخاصة بالتقييم، وعدد قليل من الأهداف الأساسية قبل بدء الاجتماع. أما البيانات الإضافية مثل الخيارات الخاصة بتقديم الخدمات، ومتى سيتم تقديم الخدمة أو الذهاب لطلبها، والأهداف والسلوكيات الإضافية كل هذا من الممكن مناقشته أثناء المقابلة ووضعه في وثيقة البرنامج التربوي الفردي. هذا التوجه قد يعطي الآباء الفرصة لإدراك أنهم جزء متكامل في الفريق الذي يعد البرنامج التربوي الفردي.

٢ ــ قلة المعلومات المعطاة للآباء والخاصة بعملية البرنامج التربوي الفردي

يدخل الكثير من المتخصصين اللقاءات الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية مفترضين أن الآباء لديهم المعرفة والمهارة للمشاركة مشاركة تامة. وهذا الافتراض عادة لا يكون صحيحاً.

إن استخدام منظمين من الممكن أن يفيد في تحضير الآباء وإعدادهم لمثل هذه اللقاءات. فمثلا، إعداد وثائق مختصرة مكتوبة بوضوح تشرح للوالدين ما يمكن أن يتوقعوه أثناء اللقاء الخاص بالبرنامج التربوي الفردي (مثل ما المستندات التي يجب إحضارها في

اللقاء، ما البنود التي ستناقش، ما حقوق الآباء). فإذا أرسلت رسالة لكل أسرة قبل المقابلة يمكن أن تكون مفيدة جدا للآباء.

٣_ إعداد المتخصصين

أغلب برامج كليات التربية لا توفر تدريباً كافياً لطلبة التربية الخاصة حول أهمية مشاركة الآباء في إعداد البرامج التربوية الفردية، وفي المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بطفلهم. لذلك ليس من المستغرب أن لا يكون لدى معظم المعلمين تلك المهارات المطلوبة لتشجيع الآباء للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي.

لذلك قد يكون من الأفضل أن تحتوي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على بعض المواد الإضافية التي من شأنها تنمية كفاءة المعلمين في التواصل الاستشاري مع الآباء، والتحضير أو التخطيط لما قبل اللقاءات الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية.

٤_ شعور الآباء بالخوف

عدة عوامل قد تسهم في شعور الآباء بالخوف أثناء اللقاءات الخاصة بالبرامج التربوية الفردية منها شعورهم بأن تأثيرهم ضعيف في صنع القرارات، أو أن عددهم أقل من المتخصصين، أو شعورهم بالذنب بسبب إعاقة طفلهم.

أحد الحلول المقترحة لهذه المشكلة هو تقديم الاستشارة للآباء من خلال العاملين في المدارس ممن لهم خبرة في مجال التربية الخاصة والذين ليس لهم صلة مباشرة بحالة الطفل. فيستطيع هؤلاء المستشارون تقديم الدعم للآباء خلال اللقاءات بتوضيح المصطلحات، وبشرح الحقوق، وتقديم الأسئلة، وشرح خيارات تحديد موقع الطفل.

ثالثا: تدريب المعلمين

جانب كبير من البرنامج التربوي الفردي يقع على عاتق المعلمين سواء في إعداد البرنامج أو في تنفيذه. وهذا ليس بالأمر الهين بل يتطلب من المعلمين امتلاك المهارة الضرورية التي تمكنهم من القيام بذلك بنجاح. تحدث كل من ترنبل وزملائه (Turnbull, et al,1978) عن هذا الجانب وقدموا بعض الاقتراحات التي من شأنها أن ترتقي من قدرة المعلمين على إعداد برامج تربوية فردية مناسبة، نذكر منها على سبيل المثال: تنظيم

جلسات تدريبية أثناء الخدمة لإرشاد المعلمين عن عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي. أيضا يمكن العمل في جماعات صغيرة مكونة من معلمي الصف العادي ومعلمي تربية خاصة يشتركون في إعداد برنامج تربوي فردي لتلميذ واحد. فبمرور المعلمين بخبرة العمل في جماعات يصبحون أكثر ثقة في قدرتهم الفردية على إعداد البرامج التربوية الفردية. أيضا كان من ضمن الحلول المقترحة، أن لا يكتب المعلم البرامج التربوية الفردية لكل تلاميذه المعوقين في الصف دفعة واحدة، بل يمكن تقسيم هذه المهمة إلى فئات من الخطوات الصغيرة. فيبدأ المعلم بتلميذ واحد في مادة واحدة من مواد المنهج. وبعد أتمام هذه المهمة يمكن تناول احتياجات التلميذ في مواد أخرى. فعندما يواجه المعلمون هذه المهمة خطوة بخطوة وبأسلوب متدرج، يمكنهم الانجاز.

رابعا: استخدام الحاسب الآلي

بالرغم من أن البرنامج التربوي الفردي يلبي الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقليا كل حسب حاجته، إلا أنه يتطلب مجهودا كبيرا من جميع أعضاء فريق العمل وخصوصا المعلمين. فقد أورد الخطيب (٢٠٠٥) ما أشار إليه كل من برايس وقودمان (Price & Goodman) في أن البرنامج التربوي الفردي يشكل أحد أهم مصادر الضغط بالنسبة للمعلمين من الناحية العملية. فهو يتطلب جهوداً كبيرة جداً ويستغرق وقتاً طويلاً، ويتضمن عملاً ورقياً هائلاً لا يروق للمعلمين. وكنتيجة لذلك، وفي ظل التقدم التقني الهائل، قامت الكثير من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا والاتحاد السوفيتي بتطويع تقنية الحاسب الآلي في مجال التربية الخاصة للتغلب على الكثير من الصعوبات سواء من الناحية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقليا، أو من الناحية الإدارية وهذا ما ستتناوله الباحثة بشيء من التفصيل في الآتي:

١- فوائد ومجالات استخدام الحاسب الآلي عند تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع التلاميذ المتخلفين عقليا

تعددت مزايا وفوائد استخدام الحاسب الآلي مع تلاميذ التربية الخاصة بشكل عام ومع التلاميذ المتخلفين عقليا بشكل خاص. وهذا ما أثبتته الكثير من التقارير ونتائج البحوث المسحية والتجريبية ومن تلك الفوائد ما ذكره جيمي وليندسي (٢٠٠٢):

أ_ تفريد التعليم

يمكن الاعتماد على الحاسب الآلي في تنفيذ تدريس فردي للتلاميذ المتخلفين عقليا من خلال بعض البرمجيات الجيدة والتي تم إعدادها بشكل مرن حيث ترتقي إلى كل مستوى بشكل تسلسلي في حالة الاستجابة الصحيحة. أما في حالة الاستجابة غير الصحيحة، فإنها تكرر التدريب نفسه بصورة آلية، وتقدم اقتراحات للحل، وكذلك تقديم تغذية راجعة مناسبة للاستجابات الصحيحة.

ب_ تحفيز المتعلمين

أظهرت التجارب والأبحاث أن التلاميذ المعوقين يستجيبون بحماس للحاسب الآلي في المواقف التعليمية، ويصبحون أكثر دافعية. حيث يساعد الحاسب الآلي مقارنة بالمعلمين في تحفيز التلاميذ المعوقين عبر تجنب إصدار أحكام مباشرة عليهم، مما جعل الحاسب الآلي أقل رهبة. وكذلك عبر تزويدهم بخبرات تعليمية تتناسب ومستويات تقدمهم في العمل.

ج_ توفير التعلم التفاعلي والفعّال

إن التعليم الذي يتطلب مشاركة نشطة من قبل المتعلم يعد أكثر فاعلية من التعليم الذي يعطي المتعلم دوراً سلبياً. فالحاسب الآلي يستطيع استثارة استجابات عالية المستوى، وكذلك استثارة مشاركة نشطة من التلاميذ المعوقين.فيمكن للحاسب الآلي أن يقدم أسئلة للتلاميذ، ويطلب إليهم إدخال كلمة "نعم" أو "لا" بجانب كل سؤال.

ومن جانب آخر، فإن أداء التلاميذ المتخلفين عقليا في المجالات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات دون المستوى المطلوب بسبب ضعف الذاكرة والانتباه كذلك فهم لا يمتلكون استراتيجيات الاستذكار والمراقبة الذاتية عند أداء المهمات. أيضا لا توجد عندهم الدافعية الذاتية للتعلم.كل تلك الصعوبات يمكن التغلب عليها باستخدام

برامج حاسوبية مناسبة تساعد التلاميذ المتخلفين عقليا على اكتساب المهارات الأساسية بطريقة عفوية وذاتية. فقد قام بعض الباحثين بتطوير مثل هذه البرامج لتعليم التلاميذ المتخلفين عقليا القراءة، والكتابة، والتعرف على الوقت، والتعرف على النقود، ومطابقة الأحجام، والأشكال، والألوان (جيمي وليندسي ٢٠٠٢ ، الخطيب ٢٠٠٥).

٢- فوائد ومجالات استخدام الحاسب الآلي للمعلمين والأخصائيين والإدارة التربوية

من خلال الحاسب الآلي يمكن تنظيم المعلومات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي للتلاميذ فيما يتعلق بجوانب القوة والضعف فيمكن الاحتفاظ بتلك المعلومات وتحديثها بسهولة من خلال الحاسب الآلي. وعند تحليل ارتباط هذه المعلومات بالبيانات المتوفرة عن مستوى أداء التلميذ، تتحسن قدرة المعلم على اتخاذ القرار المناسب وبالتالي يتحسن البرنامج التربوي للتلميذ.

أيضا هناك برامج حاسوبية تساعد المعلمين على تأدية بعض المهمات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي. فعلى سبيل المثال، تقوم بعض البرامج بتخزين أهداف طويلة المدى، وأهداف قصيرة المدى في مجالات مختلفة. ويستطيع أعضاء الفريق بما فيهم المعلمون عرض هذه الأهداف على الشاشة واختيار المناسب منها، وهذا يقلل من الوقت والجهد المبذول في تطوير البرامج التربوية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقليا (الخطيب، ٢٠٠٥).

يستطيع الحاسب الآلي مساعدة المعلمين والاختصاصيين في تنظيم المعلومات الصفية وتحليلها على نحو أكثر فاعلية وكفاءة، إذا يعد الإفراط في الأعمال الورقية مصدر أرق للمعلمين والاختصاصيين العاملين مع التلاميذ المتخلفين عقليا. فبعض البرامج مثل قواعد البيانات والجداول الإلكترونية يمكن أن تقلل من أعباء مسك السجلات وتوفر الوقت والجهد (جيمي وليندسي، ٢٠٠٢).

يساعد الحاسب الآلي المعلمين والاختصاصيين على إعداد مجموعة من الأنشطة التعليمية بسهولة كبيرة عن طريق برامج معالجة الكلمات. كما يمكن أن توفر مثل هذه البرامج الوقت من خلال تحاشي الحاجة إلى إعادة طباعة الأشياء نفسها. وتتيح أشكال الحروف المطبعية المتعددة والتصاميم الشكلية المتوفرة في معظم برامج معالجة الكلمات

للمعلمين والاختصاصيين إمكانية تكبير حجم طباعة الحروف للقراء المبتدئين، كما ويمكن استخدام الطباعة التحتية والحروف المائلة من أجل لفت انتباه التلاميذ ولإبراز المعلومات المهمة (جيمي وليندسي، ٢٠٠٢).

باستخدام الحاسب الآلي يستطيع المعلمون والاختصاصيون إرسال الخطابات الخاصة بالنشاطات الصفية، أو تحتوي على معلومات عن أداء التلميذ للآباء، بطريقة سهلة ولا تستغرق الوقت الكثير. يحتاج المعلمون فقط إدخال نص الخطاب وثم إعداد نسخ متعددة بعد تعديل بعض السطور أو تعديل بعض البيانات على الحاسب الآلي مثل اسم الوالدين، العنوان، اسم المعلم وعنوانه فبذلك يمكن للمعلمين والاختصاصيون زيادة كفايتهم وقدراتهم الإنتاجية (Rubovits and Mulberry, 1998) . وهذا يتفق مع نتائج دراسة الخشرمي (٢٠٠٣) والتي أكدت على رغبة معلمات التربية الخاصة في وجود برامج حاسوبية معدة مسبقا للبرنامج التربوي الفردي لتساهم في تطوير وإعداد برامج فردية للتلاميذ.

ويذكر الخطيب ايضا (٢٠٠٥) بعض المهمات الإدارية والتنظيمية والتي يستطيع الحاسب الآلي المساعدة فيها:

"- تطوير البرامج التربوية الفردية.
- إعداد التقارير الدورية عن التلاميذ.
- تصحيح الاختبارات.
- تسجيل وتحليل الملاحظات السلوكية.
- اقتراح الأنشطة المناسبة للتلاميذ.
- وصف للأدوات التشخيصية.
- التذكير بمواعيد الملاحظات.
- إعداد تقارير عن تحصيل التلاميذ.
- تخزين المعلومات عن التاريخ الصحي للتلميذ.
- تخزين المعلومات عن المصادر في المجتمع المحلي.

- تسجيل أعداد التلاميذ الذين تم الكشف عنهم، وتقييمهم، وإلحاقهم ببرامج التربية الخاصة.
- إعداد كشوف بأعداد التلاميذ حسب الصف، والمعلم، والمدرسة، وفئة الإعاقة.
- إعداد قوائم بالمعلومات غير المكتملة في ملفات التلاميذ.
- إعداد المراسلات الشخصية لأولياء الأمور" ص٣٠.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

في هذا الفصل تعرض الباحثة الدراسات ذات العلاقة بموضوع البرنامج التربـــوي الفردي من حيث مدى تحقق الأهداف المرجوة من تطبيق البرنامج التربـــوي الفـــردي في تربية وتعليم التلاميذ التلاميذ المتخلفين عقليا. كما تعرض الباحثة الدراسات التي تناولت المشكلات المرتبطة بإجراءات إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية. وأيضا الدراسات التي حاولت طرح بعض الحلول لمواجهة الصعوبات التي تعترض البرنامج التربوي الفردي.

أولا: دراسات متعلقة بمدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في تربية وتعلـــيم التلاميذ المتخلفين عقليا

قام العتري (٢٠٠٤) بدراسة تجريبية بعنوان "فاعلية الخطة التربويـــة الفرديـــة في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في السعودية" هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمتخلفين عقليا. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا. وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومكونة من (٣٠) تلميذا ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذا. وقد استخدم الباحث منهاج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للتلاميذ. وعلى أساس النتائج تم إعداد الخطـــط التربويـــة الفرديـــة والخطط التعليمية الفردية لتلاميذ العينة التجريبية.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

بعد معالجة البيانات الناتجة عن تدريس منهاج المهارات الحركية والرياضية وبمقارنة نتائج المجموعتين أظهرت النتائج أن هناك تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية حيث اختلف أداؤها بين القياس القبلي والقياس البعدي وذلك على جميع المهارات. لذلك فقـــد خلصت الدراسة إلى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للتلاميذ المتخلفين عقليا. وهذا يعني تحقق الأهداف المرسومة لتلك البرامج التربوية الفردية.

وفي دراسة تجريبية أخرى قامت بها الخشرمي (١٩٨٨) بعنوان "فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليا في عينة أردنية" والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخطة التربوية الفردية في تحصيل التلاميذ المتخلفين عقليا على مقياس المهارات اللغوية. شملت عينة الدراسة (١٦) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين (٧ـ١٦ سنة) من فئتي الذكور والإناث. استخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمتخلفين عقليا المطور في البيئة الأردنية كأداة للدراسة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

.بمقارنة متوسط نسبة التحصيل لدى أفراد العينة قبل وبعد تدريسهم وفق أسلوب الخطة التربوية الفردية تبين أن هناك تحسن ملحوظ في أداء التلاميذ مما يدل على فاعلية هذا الأسلوب في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا. وهذا يعني تحقق الأهداف المرسومة لتلك البرامج التربوية الفردية.

أن تلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ المتخلفين عقليا هي متطلب وهدف أساسي من تطبيق أسلوب البرنامج التربوي الفردي في تربية وتعليم هؤلاء التلاميذ. ويتضح من نتائج الدراستين السابقتين تحقق هذا الهدف، فهناك تحسن ملحوظ في نتائج التلاميذ المتخلفين عقليا عند تطبيق أسلوب البرنامج التربوي الفردي سواء عند تدريسهم المهارات الأكاديمية مثل المهارات اللغوية، أو المهارات غير الأكاديمية مثل المهارات الرياضية والحركية عند مقارنة تلك النتائج بنتائج التدريس بالطريقة التقليدية. وهذا يدل على مناسبة وأهمية تطبيق هذا الأسلوب في تربية وتعليم التلاميذ المتخلفين عقليا.

وقد حاولت دراسة عبد الله (٢٠٠٣) بحث محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمتخلفين عقليا في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية والتي أظهرت نتائجها أن الكثير من أهداف البرامج التربوية الفردية لم تتحقق بسبب غياب مشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي، والاعتماد على الأساليب الغير موضوعية عند تحديد مستوى الأداء الحالي وإغفال تطبيق الأدوات الرسمية وغير الرسمية. وتتفق مع نتائج هذه الدراسة دراسة الخشرمي (٢٠٠٣) وهي دراسة تقويمية للبرامج التربوية الفردية في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض، والتي أكدت نتائجها أن

هناك الكثير من أهداف البرامج التربوية الفردية التي لم تتحقق بسبب غيـــاب مشـــاركة الأسرة، و الاعتماد على أساليب غير موضوعية لتحديد مستوى الأداء الحالي، بالإضـــافة إلى أن الكثير من وثائق البرامج التربوية الفردية والتي تم تحليل مكوناتها لم تحتـــوي علـــى الأهداف قصيرة المدى أو أنها موجودة ولكنها غير مناسبة، كذلك هناك عـــدم توظيـــف لنتائج التقييم في إعداد البرامج التربوية الفردية.

وفي دراسة أخرى قام بها ماكينكولس (Mcnicholes, 2000)، هدفت إلى معرفـــة كيف يخطط المعلمون البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية المتعـــددة والشديدة، والعلاقة بين المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم. وقد توصلت الدراسة إلى أن ما يقارب من نصف أفراد العينة يرون أنه لا يمكنهم الاستفادة من تقارير الأخصائيين النفسيين والمستشارين، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الـــبرامج التربويـــة الفردية لا تحتوي على أهداف قصيرة المدى. كما قامت كل من سوزان وشنك (Susan & Schenck, 1980) بدراسة تقويمية للأهداف في البرامج التربوية الفردية (الأهداف طويلـــة المدى وقصيرة المدى) ومدى ارتباطها بنتائج التقييم النفسي التربوي، فقد تم تحليل (٢٤٣) برنامج تربوي فردي لتلاميذ من فئة التخلف العقلي القـــابلين للـــتعلم والاضـــطرابات الانفعالية وصعوبات التعلم، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط محدود بين الأهـــداف طويلة المدى وقصيرة المدى وبين نتائج التقييم النفسي التربوي في البرامج التربوية الفردية التي تم تحليلها.

ثانيا: دراسات متعلقة بالصعوبات التي تواجه البرنامج التربوي الفردي عند الإعـــداد والتطبيق

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة الصعوبات التي تعترض البرنـــامج التربوي الفردي سواء في إجراءات الإعداد أو في التطبيق ومن بين تلك الدراسات، مـــا قامت به الخشرمي (٢٠٠٣) في دراستها التقويمية بعنوان "بناء ومحتوى البرامج التربويـــة الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض" وذلك بهدف إلى ١- التعرف على خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية ومدى انسجامها مـــع

الخطوات المتعارف عليها عالميا. ٢- التعرف على مضامين البرامج التربوية الفردية المعدة للأطفال المعوقين ومدى ملاءمتها مع المضامين المتعارف عليها عالميا. شملت عينة الدراسة (٨٢) معلمة و(٢٣) برنامجا تربويا فرديا. أعدت الباحثة استمارة لجمع المعلومات تمثل الإجراءات الأساسية المطبقة في المؤسسات والمراكز لإعداد البرامج التربوية الفردية.
وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي والمتعلقة بإجراءات الإعداد فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وإن دور معلمة التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد البرامج التربوية الفردية، بالإضافة إلى التركيز على الأساليب التي تخلو من الموضوعية في تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل كأسلوبي الملاحظة والمقابلة، وعدم توظيف نتائج التقييم في إعداد البرامج التربوية الفردية، وبينت النتائج أيضا عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي، وعدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد تلك البرامج، و رغبتهن في وجود برامج حاسوبية معدة مسبقا للبرنامج التربوي الفردي لتساهم في تطوير وإعداد برامج فردية للتلاميذ.

أما بالنسبة لأهم المشكلات التي تتعلق بمحتوى البرامج التربوية الفردية هي المعلومات العامة التي تخص الطفل فلم تكن مكتملة أو أنها مفقودة ، أما من ناحية الأهداف قصيرة المدى تبين أن هناك ضعفا واضحا في هذا الجانب من البرنامج إما لنقص تلك الأهداف، أو عدم ملاءمتها من حيث المضمون،أما بخصوص التعديلات التي يفترض أن تشملها محتويات البرنامج لتحدد ما يحتاجه الطفل من مساندة ودعم على مستوى الوسائل والأدوات والمنهج وطرق التعليم تبين أن معظم مؤسسات التربية الخاصة لا تهتم بذلك في برامجها التربوية.

وفي دراسة مشابهة قام بها عبد الله (٢٠٠٣) بعنوان "الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية" بهدف التعرف على خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية في مدارس ومعاهد التلاميذ المتخلفين عقليا، ومدى تطابقها مع الخطوات العلمية. شملت عينة الدراسة (٨٣)

معلما وأخصائي تربية خاصة. كانت أداة الدراسة استمارة خاصة تتضـــمن خطـــوات ومحتوى الخطة التربوية الفردية بحيث يستجيب لها أفراد العينة وفق ما هو مطبق في المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

هناك ضعف في جانب الفريق المتخصص والمشارك في الخطة التربويـــة الفرديـــة، حيث تبين أن معظم المشاركين هم معلمو التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين. كما أن هناك غياب لمشاركة الأسرة في الخطة. والاعتماد في الحصول على المعلومات من خـــلال الملاحظة والمقابلة بنسبة عالية، وعدم الاعتماد على الاختبارات الرسمية وغير الرسميـــة إلا بنسبة قليلة. و أن الغالبية تقوم بإعداد الخطة بعد فترة زمنية من إلحاق الطفل بالفصـــل أو المكان التربوي. أما عن تعاون الموظفين والأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، فظهر أن العاملين في المؤسسات التعليمية أكثر تعاونا ومشاركة من الأسرة. وأشـــار الباحـــث أن نصف أفراد العينة أكدوا على ضرورة أقامة دورات تدريبية، وضرورة إدخـــال الـــبرامج الحاسوبية لتطوير البرامج والخطط التربوية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقليا.

كما قام ماكينكولس (Mcnicholes, 2000) بدراسة بعنوان "تقييم التلاميـــذ ذوو الصعوبات التعليمية المتعددة والشديدة" ركزت هذه الدراسة على كيف يخطط المعلمـــون البرامج التربوية الفردية لتلاميذهم والعلاقة بين المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم. ولقد كانت أداة الدراسة استبيان لمعلمي التلاميذ ذوي الصـــعوبات التعليميـــة المتعددة والشديدة وعددهم (١١٤)، ومقابلات شبه منظمة مع المعلمين الأساسيين head teachers وعددهم (٢٠)، وملاحظة التلاميذ المشتركين في الدراسة في صـــفوفهم في (٤) مدارس بريطانية.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

١. لم تكن البرامج التربوية الفردية تقوم على أسس سليمة في (٥٠%) مـــن المدارس التي زارها فريق البحث كما أنها لم تتطابق مع الممارسة المهنيـــة الجيدة.

٢. كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس فيما يتعلق بتفاصيل البرنــامج التربوي الفردي، وغالبا ما كانت هذه البرامج غير مرتبطة بخطط الــدرس lesson plans .

٣. كانت مراجعة البرنامج التربوي الفردي تتم كل فصل دراســي، وقــرر آخرون أنها تراجع إذا لزم الأمر.

٤. كانت أهداف البرنامج التربوي الفردي طويلة المدى وليســت قصــيرة المدى.

٥. وجد ما يقرب من (٤٥%) من المشتركين يرون أن تقارير الأخصــائيين النفسيين psychologists والمستشارين consultants غير مفيدة.

٦. لم يتم تطبيق البرامج التربوية الفردية في جميع المواد الدراسية.

ولقد أوردت مكلفين (Mclaughlin, 1995) دراسة لمعهد البحوث الثلاثي أجريت في ربيع عام ١٩٧٨م حيث تم تحليل (٢٦٥٠) برنامج تربوي فردي من (٢٠٨) مدرسة في (٤٢) ولاية.

وكانت أهم النتائج مايلي:

اشتملت (٩٥%) من ملفات طلبة التربية الخاصة على برامج تربويــة فرديــة. ولكنها كانت تفتقر إلى الدقة في نواحي متعددة فمثلا، أحتوى أقل من ثلــث الــبرامج التربوية الفردية كل بنود المعلومات المطلوبة، وكانت محكات التقييم المقترحة، وتقريــر مدى إمكانية مشاركة التلميذ في برنامج التعليم العام من أكثر البنود افتقادا في البرنــامج التربوي الفردي، و لم يكن من ضمن أعضاء الفريق المتعدد التخصصــات متخصصــين مناسبين لإعاقة التلميذ، و لم يعكس البرنامج التربوي الفردي أهمية أن يكون التلميذ في أقل البيئات تقييدا، ونادرا ما يشارك الآباء والأمهات في عملية صنع القرار.

كما أجرى ناريان وماريــدي (Narayan, & Myreddi, 1996) دراســة بعنــوان "الاستخدام المفيد للتقويم الوظيفي بواسطة مدرسي الأطفال المتخلفين عقليا" حيث كــان من ضمن أهداف الدراسة معرفة وجهات نظر المعلمين حول جدوى كتابة برامج تربوية فردية لتشكل أساسا للبرامج التربوية للمتخلفين عقليا. شملت عينة الدراسة (٤٢) معلمــا

للتربية الخاصة من (٤٢) مدرسة خاصة ضمن (٤٢٠) مدرسة خاصة في دولة الهند. استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات المطلوبة لتحقيق أهداف الدراسة.
كانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

قرر (٤٣%) من المعلمين أن كتابة البرامج التربوية الفردية تحتاج وقت طويل، ووجد (٢٧%) منهم أن من الصعب تطبيقها في جماعات ، ووجد (٣٢%) منهم أنها تدعو إلى التكرار وليس لها إرشادات.

وفي دراسة تقويمية للأهداف في البرنامج التربوي الفردي قامت بها سوزان وشنك (Susan and Schenck, 1980) بعنوان "الصلة بين التشخيص والتعليم في البرامج التربوية الفردية" هدفت الدراسة إلى تحديد المدى الذي يمكن التنبؤ بالأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى المكتوبة في البرنامج التربوي الفردي بناء على نتائج التقييم النفسي التربوي. شملت عينة الدراسة (٢٤٣) برنامج تربوي فردي لتلاميذ مصنفين ضمن فئات التخلف العقلي القابلين للتعلم والاضطرابات الانفعالية و صعوبات التعلم. تم جمع المعلومات حول البرامج التربوية الفردية وتقارير التقييم النفسي التربوي وذلك عن كل تلميذ من تلاميذ العينة المذكورة كأداة للدراسة وتم تحليل هذه المعلومات المرتبطة بهذه البرامج ومقارنتها بالتقارير الخاصة بنتائج التقييم النفسي التربوي.
وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

أشارت النتائج أن الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى كان لها ارتباط محدود وضعيف جدا بنتائج التقييم النفسي التربوي، مما يدعو للشك في أن البرامج التربوية الفردية في هذه الدراسة تتعامل مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين.

وفي دراسة قامت بها إسبن ودينو والبايراك (Espin, Deno, & Albayrak, 1998) بعنوان "البرامج التربوية الفردية في غرفة المصادر وفي أماكن الدمج الشامل inclusive settings إلى أي مدى هي فردية" هدفت الدراسة إلى مقارنة البرامج التربوية الفردية لتلاميذ معوقين يتلقون تعليمهم في غرفة المصادر وتلاميذ آخرين في وضع الدمج الشامل، لمعرفة إلى أي مدى يعكس البرنامج التربوي الفردي احتياجات التلميذ التعليمية والفرق بين غرفة المصادر والدمج الشامل من حيث جعل التعليم فردي. شملت عينة الدراسة

(١٠٨) تلميذ لديهم إعاقات (٥٠) منهم يتلقون تعليمهم في غرفة المصـــادر و(٥٨) في فصول الدمج الشامل. تم جمع البرامج التربوية الفردية لهؤلاء التلاميذ كأداة للدراسة، وتم تحليل بيانات هذه البرامج.

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

تبين أنه هناك فروق بين البرامج التربوية الفردية التي كتبت للتلاميـــذ في غرفـــة المصادر والتلاميذ في فصول الدمج الشامل لصالح البرامج التربوية الفردية للتلاميذ في غرفة المصادر. فالبرامج التي وضعت للتلاميذ في غرفة المصادر تم تصميمها على أسس فرديـــة أكثر من تلك التي وضعت للتلاميذ في صفوف الدمج الشامل، وأن البرامج التربوية الفردية المكتوبة لتلاميذ غرفة المصادر خصصت وقت أكثر لتلقي التلاميذ خدمات تربية خاصة، وتحتوي على عدد أكثر من الأهداف طويلة المدى، وأن الأهداف قصيرة المدى في البرامج التربوية الفردية التي كتبها مدرسي تلاميذ غرفة المصادر كانت تبنى على معلومات مـــن مصادر متنوعة ومتعددة. وتشير النتائج أيضا إلى أن هناك توازن أفضل بين محتوى البرنامج التربوي الفردي ومستوى قدرة التلميذ، وأيضا هناك علاقة بـــين مكونـــات البرنـــامج التربوي الفردي وفئة الإعاقة التي ينتمي لها التلميذ أكثر من الـــبرامج التربويـــة الفرديـــة للتلاميذ في برامج الدمج الشامل.

وفي دراسة قام بها كلا من نيكلس وجيمس (Nickles, & James, 1992) بعنـــوان "مقارنة البرامج التربوية الفردية لثلاث فئات من التلاميذ ذوي الاضطراب السلوكي (BD) وذوي صعوبات التعلم (LD) وذوي التخلف العقلي المتوسط (MMD)" كان هدفها هـــو فحص أهداف البرامج التربوية الفردية لأطفال يعانون من اضطراب ســـلوكي وأطفـــال لديهم صعوبات تعلم وأطفال متخلفين عقليا بدرجة متوسطة في أربع مجالات هي المجـــال الأكاديمي و المجال الاجتماعي/السلوكي والمجال المهني ومجال مهارات الحياة اليوميـــة. تم اختيارهم من ست مدارس تابعة لمقاطعات في خمس مدن مختلفة.

وكانت أهم النتائج مايلي:

حصلت الأهداف في المجال الأكاديمي على (٥٤%) ثم تلتها الأهداف في المجـــال الاجتماعي/السلوكي على (٢٠%) ثم أهداف مجال مهارات الحياة اليومية على (١٥%)

ثم أهداف المجال المهني على (١١%). وكما هو واضح أن الأهداف الأكاديمية تفـــوق في نسبتها الأنواع الأخرى من الأهداف في البرامج التربوية الفردية للطلاب الذين اشـــتركوا في هذه الدراسة رغم اختلاف احتياجاتهم وطبيعة المشاكل التي يعانون منها باختلاف حالة الإعاقة.

وفي نفس السياق أجرى جريتشن (Gretchen, 1997) دراسة بعنـــوان "الـــبرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوو المشاكل السلوكية وسياسات الضبط السلوكي في المدرسة" هدفت إلى معرفة مدى إدراك المعلمين ومديري المدارس لفاعلية البرامج التربوية الفردية في توجيه القرارات الخاصة بضبط سلوك التلاميذ المعاقين . اشترك في هذه الدراســـة (١٤١) معلما، وعن طريق المقابلات جمعت بيانات عن آراء واتجاهات العاملين مع التلاميـــذ ذوو المشاكل السلوكية ودارت أسئلة المقابلات حول أربع أدوار: منســـقي التربيـــة الخاصـــة ،ومديري المدارس، والمعلمين العاملين في الفصول العادية، والمعلمين العاملين في الفصـــول الخاصة.

وكانت أهم النتائج مايلي:

إن البرامج التربوية الفردية غالبا ما تتعامل مع احتياجات التلاميذ الأكاديمية لا مع احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وإن استخدام البرامج التربويـــة الفرديـــة في تنظيم سلوك هؤلاء التلاميذ يعتبر في رأيهم مضيعة للوقت ويحتاج إلى جهد في تنظيمـــه. فالتلاميذ ذوو الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية غالبا لا يجدوا التعليم الـــذي يناسبهم ويتعامل مع احتياجاتهم.

أجرى يوسف (٢٠٠١) دراسة بعنوان "الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر أجهزة الحاسب الآلي بمراكز ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ومدى توافر بـــرامج تدريبية على الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة والتعرف على الصعوبات التي تحـــول دون استخدام معلمات التربية الخاصة لبرمجيات الحاسب الآلي . ولقد تألفت عينة الدراسة من (١٥٩) معلمة من معلمات التربية الخاصة.ولقد استخدمت الباحثة الاستبانة كـــأداة للدراسة .

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :

هناك قلة في عدد أجهزة الحاسب الآلي في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة.حيث أشارت النتائج أن نسبة (٧٠.٤%) من المعلمات اللاتي لا يتوافر لديهن أجهزة الحاسب الآلي. وأظهرت النتائج أيضا إن معظم المعلمات لم يحضــرن دورات تدريبيــة في مجــال الحاسب الآلي وبرمجياته بنسبة (٨١,٨%) . أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تحــول دون استخدام برمجيات الحاسب الآلي كان أهمها إنه لا يوجد دورات تدريبية إلزامية، وعــدم توافر جهاز حاسب آلي لكل معلمة بشكل فردي في غرفة الصــف، وأيضــا لا يوجــد تشجيع من جهة العمل، ولا يوجد مختصة في مجال الحاسب الآلي وبرمجياته يمكن الرجوع إليها وعدم توافر برمجيات الحاسب الآلي.

كما قام العثمان (١٩٩٥) بدراسة بعنوان "مشكلات منهج مرحلة التهيئة بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية" وقد كان من ضمن أهداف الدراسة التعرف على أهم مشكلات منهج مرحلة التهيئة في معاهد التربية الفكرية من حيث المعلم وطرائق التدريس. شملت عينة الدراسة جميع معلمي فصول التهيئة بمعاهد التربية الفكرية (التابعــة لوزارة المعارف) وموجهي معاهد التربية الفكرية. ولقد أعد الباحث اســتبانه لتحقيــق أهداف الدراسة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

- قلة الدورات التدريبية الخاصة برفع كفاءات المعلمين.
- عدم وجود متابعة مستمرة لاحتياجات المعاهد من الوسائل التعليمية مــن قبــل مسئولي الوسائل بإدارة التعليم.
- عدم توفر الكتب والمراجع التي تتضمن طرق تدريس جديدة للمتخلفين عقليا.
- كثرة عدد التلاميذ في الفصل لا تمكن معظم معلمي التربية الخاصة من اســتخدام طرائق التدريس الحديثة.
- ندرة الوسائل التعليمية المناسبة للتدريس في معاهد التربية الفكرية.
- عدم صلاحية البيئة المكانية لتنفيذ التدريس (مباني، صالات، ملاعب، حدائق).

كما أجرى بن طالب (٢٠٠٣) دراسة بعنوان "واقع الوسائل التعليمة في تدريس التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية" هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس مادة التربية الفنية في معاهد التربية الفكرية. شملت عينة الدراسة معلمي التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية والمشرفين التربويين الذين يقومون بالإشراف على معلمي التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. وكانت الاستبانة أداة الدراسة.

وكانت أهم النتائج مايلي:

تبين أن معاهد التربية الفكرية تفتقر إلى الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس مادة التربية الفنية، حيث أن المتوفر من الوسائل التعليمية بعدد كاف هي وسيلة واحدة فقط من أصل (٣٠) وسيلة ذكرت في أداة الدراسة، فالمتوفرة هي (السبورة الطباشيرية). وأوضحت النتائج أيضا أن هناك قلة إنتاج الوسائل التعليمية الملائمة لمادة التربية الفنية من قبل المعلمين. وأن حاجة المعلمين إلى تدريب في مجال إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها كبيرة.

لقد أجمعت نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها على وجود العديد من المشكلات والصعوبات ونقاط الضعف في البرنامج التربوي الفردي سواء من ناحية إجراءات الإعداد أو في محتوى تلك البرامج أو حتى في التطبيق، ومن أهم تلك المشكلات عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وقلة الدورات التدريبية لتطوير أداء العاملين في هذا المجال، وعدم استخدام التقنية سواء في إعداد أو في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، واستخدام أدوات قياس غير موضوعية لتحديد مستوى الأداء الحالي، وكذلك ندرة الوسائل التعليمية المناسبة، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل، أيضا هناك مشكلات متعلقة بالأهداف طويلة وقصيرة المدى سواء في احتواء البرنامج التربوي عليها، أو في ارتباطها المحدود بنتائج التقييم النفسي التربوي، أو في الاهتمام بالأهداف المتعلقة بالمجال الأكاديمي وإغفال المجالات الأخرى المهمة مثل مجال مهارات الحياة اليومية والمجال المهني، وأيضا ندرة الوسائل التعليمية المناسبة، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل. أن كل تلك المشكلات

والصعوبات تؤثر في الحصول على النتائج المرجوة من استخدام أسلوب البرنامج التربوي الفردي في تربية وتعليم التلاميذ المتخلفين عقليا.

إن مشاركة الأسرة من الأمور الهامة والضرورية لتطوير برنامج تربـــوي فـــردي مناسب للتلاميذ المتخلفين عقليا، ولكن تلك المشاركة تحتاج لمزيد من الـــدعم والتعزيـــز وهذا ما أثبتته نتائج العديد من البحوث والدراسات فلقد أورد الوابلي (٢٠٠٠) دراســـة كلا من قربر ، وبانبيري، وميلر، وقريفن (Gerber, Banbury , Miller, & Griffen) والـــتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين حول مشاركة الأسرة في جميع العمليات المتصلة بالخطة التربوية الفردية،أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة لجميـــع فئـــات الإعاقة يحملون اتجاهات متباينة حول هذه المسألة، حيث تبين أن حوالي (٥٠%) يـــرون للأسرة أحقية في المساهمة، أو صياغة الخطة التربوية الفردية، بينما يعتقد (٧١%) أنه ينبغي إعطاء الأسرة الخيار في التخلي، أو التنازل عن هذا الحق الذي يتعلق بمشاركتهم في اتخاذ القرار المتصل بالخطة التربوية الفردية ووضعه بأيدي المهنيين، كما يشـــعر (٦٨%) مـــن المعلمين أن عملية التخلي عن حق المشاركة، قد لا يكون فيه ضرر على عمليـــة إعـــداد الخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة أخرى قام بها جيمس (James, 1998) بعنوان "التخطيط لمساعدة صغار الأطفال المعاقين وعائلاتهم: من دليل الخطط الفردية للخدمات العائلية والبرامج التربويـــة الفردية" هدفت الدراسة إلى تحليل الأهداف التي تضمنتها الخطـــط الفرديـــة للخـــدمات العائلية (IFSPs) والبرامج التربوية الفردية (IEPs). شملت عينة الدراســـة (٣٠٠) طفـــلا وعائلاتهم (الآباء والأمهات). وكانت أداة الدراسة هي الخطط الفردية للخدمات العائلية والبرامج التربوية الفردية للعينة التي تم اختيارها، كذلك مقابلات مـــع (٧٢) أســـرة تم اختيارها من نفس العينة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

بينت نتائج تحليل الخطط التربوية لخدمة العائلة أن هناك عدد محدود جـــدا مـــن الأهداف مقارنة بعدد الأهداف في البرامج التربوية الفردية رغم أهمية اتخاذ الأسرة كأساس في تربية وتعليم الأطفال المعوقين، فقد بلغ مجموع عدد الأهداف بالنسبة للأطفال (٨٢٨)

هدفا و(١١٥) هدفا للعائلة، فكما هو واضح أن النسبة بين عدد الأهداف المرتبطة بالعائلة وتلك المرتبطة بالطفل قليلة (ستة أهداف للطفل في مقابل هدف واحد للعائلة). كذلك فيما يتعلق بنتائج تحليل المقابلات تبين أن هناك نقصا في الأنشطة الخاصة بالأسرة وأن محور تقديم الخدمات كان مركز على الطفل وكان من الأسباب المحتملة التي أوحت بها المناقشات بين الأسر والمتخصصين هو تردد مقدمي الخدمات في التدخل في الحياة الخاصة بالأسرة، فكثير من مقدمي الخدمات قد لا يعرفوا بالتحديد إلى أي مدى يمكنهم تقصي أخبار الأسرة لتحقيق مصلحة الطفل، فالخط الفاصل بين المساعدة والتطفل يبدو أنه مشكلة لدى مقدمي الخدمة، أو من المحتمل أن يكون السبب في الأعداد القليلة لمقدمي الخدمات. كذلك يقترح الباحث بعض الأسباب المحتملة في نقص التركيز على الأسرة من قبل المتخصصين :

١. يشعر المتخصصون أن ليس لديهم الوقت الكافي للتركيز على الأسرة.
٢. أن التوجه الذي يرمي إلى تقوية دور الأسرة قد يخشى بعض المتخصصين أن يكون سببا في إرهاقهم.
٣. قد يكون لدى الكثير من المتخصصين فهم محدود للتوجهات التي تتخذ الأسرة أساسا للخدمات.

وأجرى كيناس (Kienas, 1999) دراسة بعنوان "مسح لأسر الولاية عن تطبيق الخطط التربوية الفردية" هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى رضا الوالدين عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم المعوقين ممن لهم خطط تربوية فردية في ولاية ماتشوستش massachusetts شملت عينة الدراسة (٤٠٠) أسرة وكان الاستبيان أداة الدراسة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

أكدت بعض الأسر أن كل شيء يحتاجه الطفل مسجل في برنامجه التربوي الفردي، ولكن المشكلة إن ما في البرنامج لا يتبع، وعلق بعضهم إن البرنامج سيء للغاية وهم يشعرون وكأنهم يرسلون طفلهم لراعية أطفال babysitter وأن برامج العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي في منتهى السوء. كما أكدت بعض الأسر أن أطفالهم مروا بخبرة التعليم في الصفوف العادية في مادة التربية الرياضية والرسم وفي فترة تناول وجبة الغداء وليس في

المواد الأكاديمية مثل العلوم والرياضيات. وبعض الأسر ترى أن هناك الكثير من الخدمات وأساليب المواءمة لم يتم أخذها في الاعتبار. وأكدت (٤٢%) من الأسر أن المدرسة لم توفر مترجم عند حضورهم اللقاء الخاص بأعداد البرنامج التربوي الفردي. ولقد أكدت الكثير من الأسر أنهم غير مسموح لهم التعبير عن آرائهم فيما يختص بما يرونه من خدمات مناسبة لأطفالهم.

كما قام الباحث شارون (Sharon, 2002) بدراسة بعنوان "نظرة إلى المتغيرات المؤثرة في رضا الآباء باللقاءات الخاصة بالبرامج التربوية الفردية" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين رضا والدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن اللقاءات الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية لأطفالهم وعدد من المتغيرات مثل:

- التصرفات المهنية الخاصة بالمقابلة ويقصد به أسلوب معاملة المختصين للأسر فقد اشتمل على أنشطة التواصل والترتيبات الخاصة بمكان اللقاء meeting والتي تسهم في راحة الأسر المشتركة.
- الخصائص السكانية للأسر وأطفالهم (أي من أي الأحياء أتوا وما خصائص هذه الأحياء............).
- تصنيف الطفل في أي فئة من فئات الإعاقة هذا المتغير عبارة عن (١١) إعاقة إذا ما وجدت إحداها لدى الطفل كان من حقه الحصول على خدمات التربية الخاصة وفقا لقانون تربية الأفراد المعوقين IDEA .

شملت العينة الأسر الذين تم تقييم أطفالهم استعدادا لتلقيهم خدمات التربية الخاصة والذين اشتركوا في لقاء خاص بإعداد برنامج تربوي فردي وعددهم (٢٠٧) أسرة. استخدم الاستبيان كأداة للدراسة وكان هناك أيضا مقابلات interview استجاب لها(٤٢) أسرة فقط من العينة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

بخصوص المتغير الأول بينت نتائج تحليل البيانات أن العلاقة بين العاملين والأسر و رضاهم عن عملية التواصل في اللقاءات التي تمت بينهم كانت علاقة قوية. أما بالنسبة للمتغير الثاني المتعلق بالخصائص السكانية تبين أن هناك خصائص سكانية للأسرة والطفل

لها علاقة عكسية برضا الأسر وهذه الخصائص السكانية هي دخل الأسرة، ومستوى تعليم الأم والأب . أما فيما يتعلق بالمتغير الثالث الخاص بنوع الإعاقة اتضح أن الأسر التي لديها طفل ذوو إعاقة جسدية كانوا أقل الأسر رضا باللقاءات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي وقد يرجع السبب إلى الاختلافات في إدراك حاجات الطفل بين الوالدين وبين العاملين في المدرسة، وهذه الاحتياجات قد تركز أكثر على الخدمات الصحية والطبية أكثر من الخدمات الأكاديمية مثل القراءة والحساب.

أما بالنسبة لتحليل بيانات المقابلات التي أجريت مع الأسر تبين أن وجود التواصل بين المختصين والأسر في اللقاءات ، وتنفيذ أهداف البرنامج التربوي الفردي، واحترام الإداريين للآباء، ومشاركة الأسرة في وضع البرنامج التربوي الفردي لطفلهم، وراحة الأسرة في البيئة التي تتم فيها اللقاء كلها عوامل تساهم في رضا الأسر عن اللقاءات الخاصة بالبرامج التربوية الفردية.

نستخلص من نتائج الدراسات السابقة أن هناك عوائق تقف أمام مشاركة فعالة من قبل الأسرة في إعداد البرامج التربوية الفردية لأطفالهم. ومن أهمها الفهم المحدود من قبل العاملين للدور الذي يمكن للأسرة أن تلعبه في إعداد وتنفيذ تلك البرامج. وهذه المشكلة تتضح حتى في الخطط الفردية للخدمات العائلية التي هي أساسا متمركزة حول الأسرة.

ثالثا: دراسات متعلقة بالحلول التي تساهم في تطوير استخدام البرنامج التربوي الفردي مع التلاميذ المتخلفين عقليا

أجرى ويلس وباثلومي وهونج (Wallace, Batholomay & Hong, 2002) دراسة بعنوان "تقرير عن مكانة: توجيه البرامج التربوية الفردية في مينسوتا" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام برمجيات الحاسب الآلي الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي (IEP software) على عمل المشرفين القائمين على البرنامج التربوي الفردي وعلى مستوى التعاون والتواصل بين أعضاء فريق البرنامج. شملت العينة (١٢٧٥) مشرفاً على البرنامج التربوي الفردي. استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

١- الحاسب الآلي والبرمجيات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي

ما يقرب من (٩٦%) من المشرفين على البرامج التربوية الفردية قرروا أنهم يستخدمون الحاسب الآلي كل يوم. (٩٢%) وصفوا كفاءتهم في الحاسب الآلي بأنها كافية. وأوضحت النتائج أيضا أن معظم المشرفين يستخدمون البرمجيات الحاسوبية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي لكتابة البرامج التربوية الفردية الخاصة بهم. واعتقد بعض المشرفين أن البرمجيات الحاسوبية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي تجعل التحضير لاجتماع البرنامج التربوي الفردي (١٨%) وكذلك كتابتها (٣٣%) أكثر كفاءة. وربط الكثير من مستخدمي البرمجيات الحاسوبية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي (٢٩%) بزيادة في تقارير الأسر عن تقدم أطفالهم، و (١٨%) رأو زيادة في التواصل بين أفراد الفريق القائمين على البرامج التربوية الفردية، و(٥٠%) قرروا أن استخدام تلك البرمجيات يساعد في تآزر جهود فريق البرنامج التربوي الفردي في أوقات مابين المقابلات لمناقشة البرنامج . وقد وجدت هذه الدراسة أن المشرفين القائمين على البرامج التربوية الفردية الذين تلقوا تدريبا على البرمجيات الحاسوبية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي كانوا أكثر رضا بالتقنية والمساندة المتاحة لهم بالمقارنة بزملائهم الذين لم يتلقوا تدريب.

٢- تعاون وتواصل فريق البرنامج التربوي الفردي

أكد أفراد الدراسة على أن للتعاون بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي الأثر الواضح في نجاحهم في أداء المهام المتعلقة بالبرنامج، فنتيجة للاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق والتواصل المفتوح فيما بينهم وتقبل كل منهم للآخر، كان هناك تعاون بين المشرفين القائمين على البرامج التربوية الفردية وبين المعلمين في كتابة البرامج الفردية للتلاميذ، وأن الأهداف (العامة والخاصة) المتوقع من التلميذ انجازها تقوم على معلومات مستمدة من قاعدة واسعة من آراء كل أعضاء الفريق.

وفي دراسة الدخيل (١٤٢١) بعنوان "أثر استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تحسين النطق والكلام لديهم" هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تعليم المتخلفين عقليا بدرجة

بسيطة على تحسين مهارة النطق بمستوياتها الأربعة : التقليد، والمفاهيم الأولية، وفهم الكلام، والتعبير بالكلام المنطوق ومقارنة طريقة تعليم المحتوى التعليمي الهادف لتحسين مهارة النطق والكلام لديهم باستخدام تقنيات الوسائط المتعددة مع الطريقة التقليدية في التعليم. وقد تكونت عينة البحث من (٣٨) تلميذا وتلميذة مقسمة إلى قسمين (١٩) تلميذا وتلميذة للمجموعة التجريبية و (١٩) تلميذا وتلميذة للمجموعة الضابطة. وقد استخدمت الباحثة مقياس جامعة ولاية متشجان، والذي تم تعريبه من قبل الروسان وجرار من الجامعة الأردنية، كأداة للدراسة والذي يحتوي على مراحل تنمية مهارة النطق والكلام لدى المتخلفين عقليا والتي تتناسب مع الأهداف السلوكية للمحتوى التعليمي لتحسين مهارة النطق والكلام لدى تلك الفئة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات في المجموعة التجريبية التي تعلمت المحتوى التعليمي المصمم بهدف تعليم تلاميذ وتلميذات المرحلة التمهيدية من فئة التخلف العقلي البسيط لتحسين مهارة النطق والكلام باستخدام البرامج المعززة بتقنيات الوسائط المتعددة ومتوسط درجات التلاميذ والتلميذات في المجموعة الضابطة التي تعلمت المحتوى نفسه بالطريقة التقليدية المعتمدة على الصور الثابتة والأسلوب اللفظي عند مستوى التقليد اللغوي المبكر ومستوى المفاهيم اللغوية الأولية ومستوى فهم الكلام المنطوق ومستوى التعبير بالكلام المنطوق لصالح المجموعة التجريبية. وتؤكد الباحثة أنه بسبب ضبط متغيرات الدراسة بقدر المستطاع فلا يمكن إرجاع تلك الفروق الدالة إحصائيا بين المجموعتين إلى أي عامل آخر سوى عامل استخدام تقنية الوسائط المتعددة في تعليم فئة التخلف العقلي البسيط.

وتؤكد الباحثة على أن استخدام تقنية الوسائط المتعددة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة يعتبر حل للكثير من المشكلات التي يواجهها العاملين مع هؤلاء التلاميذ عند تعليمهم، بسبب طبيعة خصائصهم من النشاط الزائد، وقلة التركيز والانتباه، وسرعة الملل، وقلة الدافعية، حيث تتعامل تلك التقنية مع تلك الخصائص بطريقة تؤدي إلى تحسن ملحوظ في النتائج.

كما أجرت سفر (١٤٢٦) دراسة بعنوان "فعالية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة" هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام تقنية الحاسب الآلي في تعديل سلوك النشاط الزائد لدى المتخلفين عقليا. وقد تكونت عينة البحث من (٦) تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢)سنة. وقد استخدمت الباحثة بالإضافة للبرنامج الحاسوبي قوائم الملاحظة لسلوك النشاط الزائد وقوائم كونرز لتقدير السلوك كأداة للدراسة.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

أكدت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج الحاسوبي المستخدم في تعديل سلوك النشاط الزائد لدى التلاميذ المتخلفين عقليا وخفض وقت التعديل حيث تشير نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في زيادة مدة جلوس (٤) من التلاميذ، وذلك تحقيقا للهدف السلوكي الذي تم تحديده ونص على أن يجلس التلميذ على المقعد بهدوء أثناء تشغيل البرنامج الحاسوبي لمدة تتراوح ما بين (١٠-١٥) دقيقة. كما أتضح تحسن بعض السلوكيات المصاحبة لسلوك النشاط الزائد والتي شملت تشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة وكان هذا التحسن متمثلا في زيادة فترة الجلوس وإطاعة الأوامر وإكمال متطلبات البرنامج الحاسوبي.

نستخلص من نتائج الدراسات السابقة أهمية وفائدة استخدام تقنية الحاسب الآلي مع التلاميذ المتخلفين عقليا. لقد نجحت هذه التقنية في مد يد العون لهؤلاء التلاميذ في مجال العملية التعليمية حيث نرى التحسن الملحوظ على أدائهم في المجال اللغوي، وكذلك في جانب تعديل سلوك النشاط الزائد، كذلك تتضح أهمية وفائدة استخدام هذه التقنية للإداريين حيث عملت هذه التقنية على تعزيز دورهم في عملية صنع القرارات، وفي التواصل الجيد بين أفراد فريق العمل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة الحالية عددا من الدراسات المحلية والعربيـــة والأجنبيـــة ذات العلاقة بموضوع البحث، وعند تأمل تلك الدراسات السابقة التي تم عرضها تخلص الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها:

- أن تطبيق أسلوب البرنامج التربوي الفردي في التدريس للتلاميذ المتخلفين عقليا يؤدي إلى تحسن ملحوظ في أدائهم مقارنة بأدائهم قبل تطبيق هذا الأسلوب. وهذا يعكس ولو جزئيا مدى الالتزام بأهداف البرنامج التربوي الفردي.
- أن الكثير من أهداف البرنامج التربوي الفردي لم تتحقق بسبب الكثير من العوامل التي لم تتم مراعاتها سواء في مرحلة إعداد أو في مرحلة تنفيذ تلك البرامج.
- التأكيد على أهمية إشراك الأسرة في عملية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.
- نسبة كبيرة من هذه الدراسات بينت أهم الصعوبات التي تواجه البرنامج التربوي الفردي سواء في إعداد تلك الوثيقة أو حتى في محتوى تلك البرامج. أيضا يواجه العاملون بالمدرسة وخصوصا المعلمون منهم من صعوبات منها كثرة عدد التلاميذ في الفصول وعدم توفر الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة والأجهزة التي تساعدهم على تطبيق البرنامج كما يجب، وأخيرا الصعوبات التي يواجهها الآباء عند محاولتهم المشاركة.
- أن التعاون بين أعضاء فريق العمل واستخدام التقنية سواء في الإعداد أو مع التلاميذ داخل غرفة الصف، وكذلك حاجة المعلمين لدورات تدريبية هي أكثر ما يطلبه العاملون في مجال التربية الخاصة.
- هناك قلة في الدراسات التي اهتمت بتناول الحلول التي يمكن أن تتغلب على المشاكل التي تواجه البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين بشكل عام ومع التلاميذ المتخلفين عقليا بشكل خاص.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة الذي استخدمته الباحثة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وأهم خصائصها. كما يبين هذا الفصل أيضا أداة الدراسة المستخدمة، وطريقة بنائها، وقياس صدقها وثباتها، وطريقة تطبيقها ميدانياً، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي هدف إلى جمع البيانات عن الظاهرة المراد دراستها، وذلك بواسطة توزيع استبانة على عينة الدراسة تم من خلالها استطلاع رأي العينة حول مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي، والمشكلات التي تعترض تحقيق البرنامج لأهدافه، وأهم الحلول التي قد تؤدي إلى تطوير استخدام البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية، ثم تصنيف النتائج وتنظيمها ووصفها، وتبع ذلك تحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٨٢) معلمة موزعات في معهدين للتربية الفكرية (شرق وغرب الرياض) و(٢٨) برنامجا للتربية الفكرية ملحقين بالمدارس العادية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالرياض.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (١٣٣) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من معاهد وبرامج التربية الفكرية، أجابت (١٠٨) معلمة على أداة الدراسة، وبعد فحص جميع الاستبانات ومراجعتها أصبح هناك (١٠٦) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص عينة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة كما يلي:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس تربية خاصة	١٠٢	٩٦.٢%
بكالوريوس تربوي	٣	٢.٨%
بكالوريوس غير تربوي	٠	٠%
غير ذلك	١	٠.٩%
المجموع	١٠٦	١٠٠%

يبين الجدول رقم (١) أن المعلمات الحاصلات على بكالوريوس تربية خاصة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية يمثلون أعلى نسبة حيث تبلغ نسبتهن (٩٦.٢%) من إجمالي عينة الدراسة. وجاء في المرتبة الثانية المعلمات الحاصلات على بكالوريوس تربوي حيث بلغت نسبتهن (٢.٨%) من حجم العينة.

ب- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للخبرة

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
من (١- ٥) سنوات	٩	٨.٥%
من (٦-١٠) سنوات	٥٣	٥٠%
أكثر من ١٠ سنوات	٤٤	٤١.٥%
المجموع	١٠٦	١٠٠%

يبين الجدول رقم (٢) أن المعلمات اللاتي لديهن خبرة في مجال العمل بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من (٦-١٠) سنوات هن أكبر مجموعة في فئات عينة الدراسة، حيث وصلت النسبة المئوية لهذه المجموعة (٥٠%) من أجمالي عينة الدراسة. أما اللاتي خبرتهن (أكثر من عشر سنوات) فجئن في المرتبة الثانية بنسبة (٤١.٥%). أما اللاتي خبرتهن (١-٥سنة) فكّن أقل فئات عينة الدراسة، حيث بلغت نسبتهن (٨.٥%) من عينة الدراسة.

ج – توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمكان التعليمي

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للموضع التعليمي

الموضع التعليمي	العدد	النسبة
معهد تربية فكرية	٣٨	%٣٥.٨
برامج تربية فكرية	٦٨	%٦٤.٢
المجموع	١٠٦	%١٠٠

يبين الجدول رقم (٣) أن نسبة المعلمات في برامج التربية الفكرية تمثل نسبة كبيرة وهي (٦٢.٣%) من أجمالي عدد أفراد عينة الدراسة، أما نسبة المعلمات في معاهد التربية الفكرية تمثل (٣٧.٧%) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة (استبانة) في صورتها الأولية، وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما توفر فيها من استبانات مستخدمة، وبعد مقابلة بعض المعلمات في معاهد وبرامج التربية الفكرية واللاتي يطبقن أسلوب البرنامج التربوي الفردي في التدريس. وقد تكونت الاستبانة من جزئيين هما:

- الجزء الأول: ويمثل بيانات عامة عن عينة الدراسة توضح (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الموضع التعليمي).

- الجزء الثاني: ويشمل المحاور التالية:

١- مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي، ويشمل هذا المحور (١٢) عبارة (١-١٢).

٢- أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه، ويشمل هذا المحور (١٦) عبارة (١٣-٢٨).

٣- الحلول المقترحة التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي، ويشمل هذا المحور (١٥) عبارة (٢٩- ٤٣).

يوضح الجدول رقم (٤) تدرج المقياس، ومدى متوسط الدرجات لمحاور الدراسة الثلاثة.

جدول رقم (٤)

مدى متوسط الدرجات لإجابات عينة الدراسة لخيارات محاور الدراسة الثلاثة

المحاور	تدرج المقياس	مدى متوسط الدرجات
المحور الأول مدى تحقق الأهداف	عالية	٢.٥٥_٢.١٧
	متوسطة	٢.١٦_١.٧٨
	متدنية	١.٧٧_١.٣٩
المحور الثاني المشكلات	موجودة بدرجة كبيرة	٢.٩٢_٢.٤٢
	موجودة بدرجة متوسطة	٢.٤١_١.٩١
	غير موجودة	١.٩٠_١.٤٠
المحور الثالث الحلول المقترحة	موافق بدرجة عالية	٢.٩٥_٢.٧٥
	موافق بدرجة متوسطة	٢.٧٤_٢.٥٤
	غير موافق	٢.٥٣_٢.٣٣

صدق الأداة (الاستبانة):

١- الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وذلك لمعرفة مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه. وقد طلبت الباحثة من المحكمين إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول المحاور، والعبارات من حيث وضوحها، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة. بعد ذلك تم جمع الاستبيانات من المحكمين بعد أن قاموا بإبداء آرائهم، ومقترحاتهم عليها. وتمثلت تلك الاقتراحات في تعديل وإضافة بعض العبارات، وعليه قامت الباحثة بالتعديل اللازم حسب ما اقترحه المحكمون، وتم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية (انظر ملحق (١) ص) وبذلك يتحقق الصدق الظاهري لهذه الأداة.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتضح أن نسبة اتفاق المحكمين بالموافقة على عبارات المحور الأول (١- ١٢) مابين (١٠٠% كحد أعلى و ٧٦% كحد أدنى)، كما تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بالموافقة على عبارات المحور الثاني (١٣- ٢٨) مابين (١٠٠% كحد أعلى و ٨٩% كحد أدنى)، كما تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بالموافقة على عبارات المحور الثالث (٢٩- ٤٢) مابين (١٠٠% كحد أعلى و ٩٥% كحد أدنى).كما بلغت نسبة الاتفاق على جميع محاور الاستبانة (٩٦%).

جدول رقم (٥)

نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية

رقم العبارة	نسبة الموافقة	نسبة الاختلاف	نسبة الموافقة مع التعديل	رقم العبارة	نسبة الموافقة	نسبة الاختلاف	نسبة الموافقة مع التعديل
١	٧٦%	–	٢٤%	٢٢	١٠٠%	–	–
٢	٨٦%	–	١٤%	٢٣	٩٤%	–	٦%
٣	١٠٠%	–	–	٢٤	٨٩%	–	١١%
٤	١٠٠%	–	–	٢٥	٩٥%	–	٥%
٥	٩٥%	–	٥%	٢٦	١٠٠%	–	–
٦	١٠٠%	–	–	٢٧	١٠٠%	–	–
٧	٨٦%	–	١٤%	٢٨	١٠٠%	–	–
٨	٨٥%	١٥%		٢٩	١٠٠%	–	–
٩	٩٠%	١٠%	–	٣٠	١٠٠%	–	–
١٠	١٠٠%	–	–	٣١	١٠٠%	–	–
١١	١٠٠%	–	–	٣٢	١٠٠%	–	–
١٢	١٠٠%	–	–	٣٣	٩٥%	٥%	–
١٣	٩١%	–	٩%	٣٤	١٠٠%	–	–
١٤	٩٥%	–	٥%	٣٥	١٠٠%	–	–
١٥	١٠٠%	–	–	٣٦	١٠٠%	–	–
١٦	٩٤%	–	٦%	٣٧	٥%	٥%	–
١٧	٩٠%	–	١٠%	٣٨	١٠٠%	–	–
١٨	١٠٠%	–	–	٣٩	١٠٠%	–	–
١٩	٨٩%	–	١١%	٤٠	١٠٠%	–	–
٢٠	١٠٠%	–	–	٤١	١٠٠%	–	–
٢١	١٠٠%	–	–	٤٢	١٠٠%	–	–

٢- **صدق الاتساق الداخلي**: وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومدى علاقة العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون. ويتضح من الجدول رقم (٦) أن كل عبارة من العبارات ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مع جميع العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة في كل محور.

الجدول رقم (٦)

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط
مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي	١	٠.٥٩**	أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه	١٣	٠.٥٧**	الحلول التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي	٢٩	٠.٦١**
	٢	٠.٦٦**		١٤	٠.٧٤**		٣٠	٠.٧١**
	٣	٠.٦٥**		١٥	٠.٦٢**		٣١	٠.٧٧**
	٤	٠.٦٧**		١٦	٠.٦٥**		٣٢	٠.٨٢**
	٥	٠.٧٠**		١٧	٠.٤٤**		٣٣	٠.٦٩**
	٦	٠.٥٨**		١٨	٠.٤١**		٣٤	٠.٧٨**
	٧	٠.٦٧**		١٩	٠.٦٧**		٣٥	٠.٦٦**
	٨	٠.٦٧**		٢٠	٠.٧٠**		٣٦	٠.٦٤**
	٩	٠.٦٦**		٢١	٠.٦٢**		٣٧	٠.٧٢**
	١٠	٠.٧٢**		٢٢	٠.٥٢**		٣٨	٠.٧٧**
	١١	٠.٧٢**		٢٣	٠.٤٦**		٣٩	٠.٦٩**
	١٢	٠.٧٤**		٢٤	٠.٤٥**		٤٠	٠.٨١**
				٢٥	٠.٤٩**		٤١	٠.٧٠**
				٢٦	٠.٣٠**		٤٢	٠.٧٩**
				٢٧	٠.٤٨**		٤٣	٠.٧٩**
				٢٨	٠.٤٦**			

دالة عند مستوى ٠.٠١

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب قيمة الثبات للاستبانة بطريقة معادلة الفاكرونباخ والجدول رقـــم (٧) يوضح حساب قيمة الثبات لمحاور الاستبانة.

الجدول رقم (٧)

معامل الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معامل الفاكرونباخ

محاور الاستبانة	معامل الثبات
مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي	٠.٨٨٨٢
أهم المشكلات التي تقف وراء عدم تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه	٠.٨٣٥٩
أهم الحلول التي تساعد في تحقيق البرنامج لتربوي الفردي لأهدافه	٠.٩٣١٧

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة يتراوح بين (٠.٩٣) و (٠.٨٣)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً:

تم تطبيق الاستبانة بشكلها النهائي على أفراد عينة الدراسة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض وذلك في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـــ بإتباع الخطوات التالية:

- حصلت الباحثة على خطاب من عميد كلية التربية موجه إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة.
- الحصول على خطاب من المساعدة للشئون التعليمية بالإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات موجه إلى مديرات المعاهد والمدارس الملحق بها برامج تربية فكرية لتسهيل مهمة الباحثة.
- حددت الباحثة معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الخاصة والتي سوف يتم توزيع الاستبانات على أفراد الدراسة بها من خلال الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة الرياض.

- استغرقت عملية توزيع الاستبانات واستعادتها أسبوعين، وبعد ذلك أدخلت البيانات إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة وذلك عن طريق مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.

أساليب المعالجة الإحصائية:

أساليب إحصائية استخدمت في حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

معادلة الفاكرونباخ لحساب الثبات الكلي للاستبانة.

أساليب إحصائية استخدمت في معالجة بيانات الدراسة:

التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة ومحاورها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

ومناقشتها

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، بعد أن أجريت عليها العمليات الإحصائية اللازمة لتحقيق أسئلة الدراسة.

وقد تم عرض وتحليل كل سؤال من أسئلة الدراسة على حدة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

يبين الجدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي وعددها (١٢) عبارة مرتبة ترتيبا تنازليا وفقا لمدى تحققها.

ومن أجل تحديد معيار لاستجابات عينة الدراسة اتبعت الباحثة التقسيم التالي في تحليل البيانات:

عالية	تقع ما بين	٢.١٧ _ ٢.٥٥
متوسطة	تقع ما بين	١.٧٨ _ ٢.١٦
متدنية	تقع ما بين	١.٣٩ _ ١.٧٧

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي

رقم العبارة	الأهداف	عالية		متوسطة		متدنية		لم يحدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٥	يغطي البرنامج التربوي الفردي الخدمات التربوية الخاصة في عدد من المجالات الأكاديمية (القراءة، الكتابة،الرياضيات) وفق حاجات وإمكانيات التلميذة.	٦٥	٦١.٣	٣١	٢٩.٢	١٠	٩.٤		–	٢.٥٢	٠.٦٧	١
٤	يتم إعداد الأهداف التعليمية العامة والخاصة لكل تلميذة على حدة في ضوء نتائج التقييم.	٥٨	٥٤.٧	٤٠	٣٧.٧	٨	٧.٥		–	٢.٤٧	٠.٦٤	٢
٣	يتم وصف مستوى الأداء الحالي للتلميذة (جوانب القوة والضعف) في كل مجال من المجالات.	٥١	٤٨.١	٤٤	٤١.٥	١١	١٠.٤		–	٢.٣٨	٠.٦٧	٣
٧	يتم تقويم مدى تقدم التلميذة نحو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي.	٤٦	٤٣.٤	٤٨	٤٥.٣	١٢	١١.٣		–	٢.٣٢	٠.٦٧	٤
٢	يتم تحليل نتائج التقييم بهدف تحديد الاحتياجات وجوانب القوة في كل مجال من المجالات لدى التلميذة موضع التقييم.	٤١	٣٨.٧	٥٦	٥٢.٨	٩	٨.٥		–	٢.٣٠	٠.٦٢	٥
١	يتم تطبيق العديد من الأدوات الرسمية وغير الرسمية في عملية إعداد وتقييم البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذة على حدة.	٢٤	٢٢.٦	٦٦	٦٢.٣	١٦	١٥.١		–	٢.٠٨	٠.٦١	٦
٩	يسمح للأسرة الاطلاع على نتائج التقييم المتعلقة بإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	٣٢	٣٠.٢	٣٢	٣٠.٢	٤٢	٣٩.٦		–	١.٩١	٠.٨٣	٧
٦	يغطي البرنامج التربوي الفردي الخدمات المساندة في عدة مجالات حسب حاجة التلميذة مثل (خدمات نفسية، علاج النطق والكلام، خدمات اجتماعية، العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي.....الخ).	١٩	١٧.٩	٣٥	٣٣.٠	٥٢	٤٩.١		–	١,٦٩	٠.٧٦	٨
٨	تشترك الأسرة بصور مختلفة (عبر نماذج تقييم مختلفة ترسل للمنزل، عبر التلفون، حضور أحد أفراد الأسرة) في عملية التقييم لبناء البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	١٢	١١.٣	٣٥	٣٣.٠	٥٩	٥٥.٧		–	١.٥٦	٠.٦٩	٩

١١	تشترك الأسرة في تنفيذ أجزاء من البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	٩	٨.٥	٢٧	٢٥.٥	٧٠	٦٦.٠		–	١.٤٢	٠.٦٥	١٠
١٢	تشترك الأسرة مع فريق العمل متعدد التخصصات في تقويم البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	٨	٧.٥	٢٩	٢٧.٤	٦٩	٦٥.١		–	١.٤٢	٠.٦٣	١٠م
١٠	تشترك الأسرة في إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	٨	٧.٥	٢٥	٢٣.٦	٧٣	٦٨.٩		–	١.٣٩	٠.٦٣	١١

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الدراسة حول عبارات محور مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي تراوحت بين (٢.٥٢) و (١.٣٩)، وهذا يدل على أن هناك أهدافاً تحققت بدرجة عالية، وأهدافاً تحققت بدرجة متوسطة، وأهدافاً تحققت بدرجة متدنية. ويتضح من الجدول السابق أن الأهداف رقم (٥، ٤، ٣، ٧، ٢) كلها تقع ضمن فئة أهداف تحققت بدرجة عالية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٥٢) و (٢.٣٠). كما أن الأهداف رقم (١، ٩) تقع ضمن فئة أهداف تحققت بدرجة متوسطة، و متوسطاتها الحسابية (٢.٠٨) و (١.٩١). بينما الأهداف رقم (٦، ٨، ١١، ١٢، ١٠) تقع ضمن فئة أهداف تحققت بدرجة متدنية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١.٦٩) و (١.٣٩).

من الجدول رقم (٨) نلاحظ أن الهدف رقم (٥) يعد أكثر الأهداف تحققا حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢.٥٢) والانحراف المعياري (٠.٦٧)، يليه الهدف رقم (٤) بمتوسط حسابي (٢.٤٧) وانحراف معياري (٠.٦٤)، وحصل الهدف رقم (٣) على متوسط قدره (٢.٣٨) وانحراف معياري (٠.٦٧)، كما حصل الهدف رقم (٧) على متوسط قدره (٢.٣٢) وانحراف معياري (٠.٦٧)، وأخيرا جاء الهدف رقم (٢) بمتوسط حسابي وقدره (٢.٣٠) وانحراف معياري (٠.٦٢)، وعند النظر لمضمون هذه الأهداف الخمسة التي تحققت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات نجدها جميعها مهمات تقوم بها المعلمات بشكل فردي في ظل غياب فريق العمل، الذي يفترض أن تكون فيه الجهود جماعية في إنجاز بعضها على الأقل مثل تحليل نتائج التقييم بهدف تحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي في كل مجال من المجالات، وإعداد الأهداف

التعليمية العامة والخاصة لكل تلميذة على حده، وتقويم تقدم التلميذة نحو تحقيق أهـــداف البرنامج التربوي الفردي.

لذلك يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس تحيز المعلمات للجهود المبذولة من قبلهن مع تلميذاقمن في الفصل الدراسي، كما ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن تطبيـــق أسلوب البرنامج التربوي الفردي في تربية وتعليم التلميذات المتخلفات عقليـــا يتطلـــب الالتزام بالأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج التربوي الفردي للتلميذة والمنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وكذلك الالتزام بمتطلبات إعداده وتنفيذه بشكل متكامل إلا أننا مع الأسف نجد أن التركيز الأساسي عند تقييم المعلمة مـــن قبـــل المشرفات التربويات كان على هذا الجانب من الأهداف (الأهداف الخمسة التي حصلت على درجة تحقق عالية) وعدم أعطاء العناصر الأخرى من البرنامج حقها من الاهتمام مما يؤدي إلى الاهتمام الكبير من قبل المعلمات عند عملهن على إعداد البرنامج وتنفيذه على هذا الجانب من الأهداف، لذلك حصلت تلك الأهداف على درجة تحقق عالية.

أما بالنسبة للأهداف التي تحققت بدرجة متوسطة جاء الهدف رقـــم (١) بمتوســـط حسابي (٢.٠٨) وانحراف معياري (٠.٦١)، وكذلك الهدف رقم (٩) بمتوسط حســـابي (١.٩١) وانحراف معياري (٠.٨٣).

وفي المقابل نجد أن أقل الأهداف تحققاً هي الأهداف المتعلقة بالخـــدمات المســـاندة والأهداف الخاصة بالمشاركة الأسرية. فقد حصل الهدف رقم (٦) على متوسط حســـابي قدره (١.٦٩) وانحراف معياري (٠.٧٦)، يليه الهدف رقم (٨) بمتوسط حســـابي بلـــغ (١.٥٦) وانحراف معياري (٠.٦٩)، ثم يأتي الهدفان رقم (١١) و (١٢) حيث حصـــلا على قيمة واحدة للمتوسط الحسابي بلغـــت (١.٤٢) وانحـــراف معيـــاري (٠.٦٥) و (٠.٦٣) على التوالي، وكذلك نجد الهدف رقم (١٠) قد حصل على أقل قيمة للمتوسط الحسابي بلغت (١.٣٩) وانحراف معياري (٠.٦٣)، وهذا يدل على أن الخدمات المساندة رغم أهميتها فهي غير متوفرة بالقدر الكافي الذي يناسب ويلبي احتياجـــات التلميـــذات المتخلفات عقليا ويساعدهن على تحقيق أهدافهن التربوية، بالرغم من أن تـــوفير وتقـــديم الخدمات المساندة المناسبة للتلاميذ المتخلفين عقليا حق من حقوقهم، وهـــدف أساســـي

نسعى إلى تحقيقه من وراء تطبيق أسلوب البرنامج التربوي الفردي في تربية وتعليم هؤلاء التلاميذ كما ورد في أهداف البرامج التربوية الفردية (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢هـ).

كما أن انحصار الأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في الإجراءات الخاصة بإعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه في فئة الأهداف التي تحققت بدرجة متدنية يدل على أن الأسرة لا تملك الوعي الكافي، واللازم الذي يقودها للمشاركة في عملية التقييم الخاصة ببناء البرنامج التربوي الفردي رغم أهمية تلك المشاركة، فالوالدان هما أكثر من يعرف نواحي القوة والضعف لدى أبنتهم، فهم مصدر قيم للمعلومات في هذا التقييم. وتمتد أهمية تلك المشاركة إلى عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذة فهم أكثر من يعرف عن ميول أبنتهم ورغباها في التعلم، فدورهم هام في المساعدة في تحديد الأهداف التربوية للتلميذة. ولا تقل أهمية تلك المشاركة في عملية تنفيذ البرنامج بالتعاون مع المعلمة أو في مشاركة فريق العمل في التقويم النهائي للبرنامج التربوي الفردي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (٢٠٠٣) ودراسة الخشرمي (٢٠٠٣) واللتين أكدتا على أن هناك غياب لمشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي. وقد تعود أيضا قلة مشاركة الأسرة إلى قلة برامج توعية وإرشاد الأسر التي يفترض أن تقوم بها المؤسسات التعليمية.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيمس (James, 1998) والتي أكدت على أن هناك نقص في الخدمات والأنشطة الخاصة بالأسرة، وأن محور تقديم الخدمات كان مركز على التلميذ. وبناء على ذلك يمكن القول إِن تحقيق التواصل بين المدرسة والأسرة لمناقشة ووضع القرارات المناسبة والمتعلقة بالتلميذة من أهداف البرنامج التربوي الفردي والذي لم يتحقق.

السؤال الثاني: ما أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

يبين الجدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه وعددها (١٦) عبارة مرتبة ترتيبا تنازليا.

ومن أجل تحديد معيار لاستجابات عينة الدراسة اتبعت الباحثة التقسيم التـــالي في تحليل البيانات:

موجودة بدرجة كبيرة تقع ما بين ٢.٤٢ _ ٢.٩٢

موجودة بدرجة متوسطة تقع ما بين ١.٩١ _ ٢.٤١

غير موجودة تقع ما بين ١.٤٠ _ ١.٩٠

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه

رقم العبارة	المشكلات	موجودة بدرجة كبيرة		موجودة بدرجة متوسطة		غير موجودة		لم يحدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة			
٢٤	تتحمل المعلمة العبء الأكبر في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلميذات.	٩٧	٩١.٥	٨	٧.٥	١	.٩	–	–	٢.٩١	٠.٣٢	١
٢٣	عدم وجود مساعدة معلمة لتساند المعلمة الرئيسة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.	٨٠	٧٥.٥	١٦	١٥.١	١٠	٩.٤	–	–	٢.٦٦	٠.٦٥	٢
٢٥	قلة توفر الكفاءات البشرية المؤهلة لتقديم الخدمات المساندة التي تحتاجها التلميذة.	٧٣	٦٨.٩	٣٠	٢٨.٣	٣	٢.٨	–	–	٢.٦٦	٠.٥٣	٢م
٢٢	كثرة عدد التلميذات لا يسمح بحصول كل تلميذة على جلسة فردية يومية خلال حصة دراسية واحدة في المواد المقررة بالبرنامج التربوي الفردي.	٧٤	٦٩.٨	٢٣	٢١.٧	٩	٨.٥	–	–	٢.٦١	٠.٦٤	٣
١٨	هناك فجوة بين ما تتدرب عليه المعلمة وما توجهها إليه المشرفة التربوية.	٦٨	٦٤.٢	٣٢	٣٠.٢	٥	٤.٧	١	٠.٩	٢.٦٠	٠.٥٨	٤
٢٨	عدم مشاركة بعض الأسر في جميع الفعاليات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي للتلميذة يحد من تحقيق أهدافه.	٦٦	٦٢.٣	٣٤	٣٢.١	٦	٥.٧	–	–	٢.٥٧	٠.٦٠	٥
١٦	قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء المعلمة فيما يخص إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.	٦٥	٦١.٣	٣٢	٠٣.٢	٩	٨.٥	–	–	٢.٥٣	٠.٦٥	٦
١٩	انعدام الدورات التدريبية في أساليب التدريس الفردي.	٦٢	٥٨.٥	٣٥	٣٣.٠	٩	٨.٥	–	–	٢.٥٠	٠.٦٥	٧

٢٠	البعد عن استخدام الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.	٦٣	٥٩.٤	٢٩	٢٧.٤	١٣	١٢.٣	١	٠.٩	٢.٤٨	٠.٧١	٨
٢٧	بعض المعلمات يفضلن الأسلوب الجماعي في التعليم والتدريس على تفريد العملية التدريسية لتلميذات التربية الفكرية.	٥١	٤٨.١	٤٨	٤٥.٣	٧	٦.٦	–	–	٢.٤٢	٠.٦٢	٩
٢١	عدم ملائمة البيئة التعليمية الصفية لتطبيق البرنامج التربوي الفردي (قلة الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية الملائمة).	٥٤	٥٠.٩	٣٩	٣٦.٨	١٣	١٢.٣	–	–	٢.٣٩	٠.٧٠	١٠
١٥	اختلاف وجهات النظر بين المشرفات التربويات حول بعض الأمور المتعلقة بإعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي يعيق تحقيق البرنامج لأهدافه.	٥٢	٤٩.١	٤٢	٣٩.٦	١٢	١١.٣	–	–	٢.٣٨	٠.٦٨	١١
١٣	عدم تفعيل فكرة فريق متعدد التخصصات في البرامج التربوية الفردية بصورة مهنية مطلوبة يعرقل تحقيق أهدافه.	٥١	٤٨.١	٤٢	٣٩.٦	١٣	١٢.٣	–	–	٢.٣٦	٠.٦٩	١٢
١٧	ضعف إعداد المعلمة في مجال البرنامج التربوي الفردي خلال دراستها الجامعية.	٤٩	٤٦.٢	٤٥	٤٢.٥	١٢	١١.٣	–	–	٢.٣٥	٠.٦٨	١٣
١٤	عدم توفر أدوات القياس المناسبة لتقييم التلميذة في مجالات نمائية متعددة مثل (المعرفي، اللغوي، الاجتماعي، النفسي، الحركي، الوجداني، الأكاديمي).	٤٥	٤٢.٥	٤٠	٣٧.٧	٢١	١٩.٨	–	–	٢.٢٣	٠.٧٦	١٤
٢٦	التوجه العام لدى المشرفات التربويات هو تفضيل الأسلوب الجماعي في التعليم والتدريس على الأسلوب التفريدي لتعليم وتدريس تلميذات التربية الفكرية.	١٨	١٧.٠	٦٠	٥٦.٦	٢٨	٢٦.٤	–	–	١.٩١	٠.٦٦	١٥

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور المشكلات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه تراوحت بين (٢.٩١) و (١.٩١)، وهذا يدل على أن هناك مشكلات موجودة بدرجة كبيرة تحول دون تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي، ومشكلات موجودة بدرجة متوسطة، و لم تكن هناك مشكلات غير موجودة من وجهة نظر عينة الدراسة. ويتضح من الجدول السابق أن العبارات أو المشكلات رقم (٢٤، ٢٣، ٢٥، ٢٢،) كلها تقع ضمن فئة موجودة بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٩١) و (٢.٤٠). كما أن العبارات رقم (٢١، ١٥، ١٣، ١٧، ١٤، ٢٦) تقع ضمن فئة موجودة بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٩) و (١.٩١).

كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن العبارة رقم (٢٤) جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٩١) وانحراف معياري (٠.٣٢)، وهذا يدل على أن المعلمات يعانين من وجود هذه المشكلة بدرجة كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن معلمة الفصل هي من تقوم بتطبيق الاختبارات على التلميذات لتحديد مستوى الأداء الحالي، وهي وحدها التي تقرر بشأن الأهداف التربوية السنوية المناسبة للتلميذات، وتدريس تلك الأهداف مع تجهيز ما يلزم من أدوات ووسائل تعليمية، وهي أيضا تقوم بعملية التقويم النهائية للتلميذة. وهذا لا يتفق مع ما أكد عليه الكتّاب والباحثون في أدبيات هذه الدراسة مثل دويس (Duis, 1995) ومكلفين (Mclaughlin, 1995)وويليامز (Williams,1999) وهيومان ووارليك (Heumann &Warlick, 2000) الذين أكدوا على أن مثل تلك الأمور يجب أن يتم اتخاذ القرار فيها بشكل جماعي من قبل جميع أعضاء فريق العمل، من معلمين وأخصائيين وآباء في اجتماع فريق البرنامج التربوي الفردي. فحصول هذه العبارة على المرتبة الأولى في محور المشكلات يعد نتيجة طبيعية بالنسبة للوضع القائم حاليا في معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات في مدينة الرياض. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخشرمي (٢٠٠٣) وعبد الله (٢٠٠٣) واللتين جاء فيهما إن دور معلمة ومعلم التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد البرامج التربوية الفردية في ظل غياب فريق عمل متعدد التخصصات.

كما أن العبارة رقم (٢٣) و رقم (٢٥) جاءتا في الترتيب الثاني. حيث حصلتا على متوسط حسابي واحد بلغ (٢.٦٦) وانحراف معياري (٠.٦٥) و(٠.٥٣) على التوالي، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة يعانين من وجود هاتين المشكلتين بدرجة كبيرة، فحصول العبارة رقم (٢٣) على الترتيب الثاني بعد العبارة رقم (٢٤) مباشرة يدل على حاجة المعلمات الكبيرة لوجود (مساعدة معلمة) تقوم ببعض الأعمال التي تسند لها كما جاء في المادة الخامسة والأربعون من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢)، لتستطيع معلمة الفصل القيام بمهامها الأساسية، وتخفف من العبء الكبير الذي تتحمله المعلمات في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لتلميذات معاهد وبرامج التربية الفكرية. أما بالنسبة لحصول مشكلة قلة توفر الكفاءات البشرية المؤهلة لتقديم الخدمات

المساندة على هذه النتيجة يدل على وعي المعلمات وإدراكهن بأهمية تقديم مثل تلك الخدمات للتلميذات المتخلفات عقليا لمساعدتهن على تحقيق أهدافهن التربوية. ومن المشكلات الموجودة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمات كثرة عدد التلميذات في الفصل الدراسي، حيث حصلت العبارة رقم (٢٢) على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (٠.٦٤)، فأحد أهم أهداف تطبيق أسلوب البرنامج التربوي الفردي هو ضمان حق التلميذة في الحصول على الخدمات التربوية التي تلبي جميع احتياجاتها الخاصة، وهذا لن يتحقق إذا لم تحصل كل تلميذة على جلسة فردية يومية في المعارف والمهارات المحددة لها في برنامجها الفردي، لأنه من غير ذلك لن تتمكن التلميذة من إنجاز أهدافها السنوية المقررة لها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العثمان (١٩٩٥) والتي أكدت على أن كثرة عدد التلاميذ في الفصل الدراسي لا تمكن معظم معلمي فصول التهيئة بمعاهد التربية الفكرية من استخدام طرق التدريس الحديثة.

ومن المشكلات الأخرى المهمة التي تواجهها المعلمات المشكلة المتمثلة في العبارة رقم (١٨) والخاصة بوجود فجوة بين ما تتدرب عليه المعلمة وما توجهها إليه المشرفة التربوية حيث حصلت على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢.٦٠) وانحراف معياري (٠.٥٨)، وقد يعود سبب تلك الفجوة إلى قلة خبرة المشرفات التربويات بأسس إعداد البرنامج التربوي الفردي وتطبيقه بسبب حداثة تطبيق هذا الأسلوب في تربية وتعليم التلميذات المتخلفات عقليا في معاهد وبرامج التربية الفكرية. أو قد يعود سبب ذلك إلى أن المشرفات التربويات لم يسبق لهن أن طبقن هذا الأسلوب في تربية وتعليم تلميذات التربية الفكرية عندما كن معلمات يمارسن تدريس هذه الفئة.

كما يتبين من الجدول رقم (٩) أن العبارة رقم (٢٨) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢.٥٧) وانحراف معياري (٠.٦٠)، وهذا يدل على أن المعلمات يواجهن هذه المشكلة مع الأسر ويجدونها صعوبة تعيق من تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه المرجوة منه، وقد يعزى سبب إعطاء المعلمات هذه الدرجة لهذه العبارة إلى ما يلاحظنه من عزوف أو قلة مشاركة الأسرة وضعف تعاونها مع أعضاء فريق العمل سواء في إعداد أو في تطبيق البرنامج التربوي الفردي للتلميذة، وقد يعود سبب ذلك إلى عدم

توفر الوعي الكافي لدى الأسرة بواجبها تجاه أبنتهم وبالنتائج الإيجابية التي يمكن الحصول عليها من جراء مشاركتهم الفعالة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخشرمي (٢٠٠٣) و عبد الله (٢٠٠٣). كما وحصلت العبارتان (١٦) و (١٩) على الترتيب السادس والسابع على التوالي بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣) و (٢.٥٠) وانحراف معياري واحد بلغ (٠.٦٥)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة يعانين من وجود هاتين المشكلتين بدرجة كبيرة، وتشير هذه النتيجة إلى عدم رضا المعلمات عن خبراقمن سواء في إعداد البرامج التربوية الفردية أو في تنفيذها مع التلميذات، وحاجتهن الماسة لتطوير أدائهن ورفع كفاءقمن فيما يتعلق بأساليب التدريس الفردي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العثمان (١٩٩٥) ودراسة عبدا لله (٢٠٠٣) ودراسة الخشرمي (٢٠٠٣).

وترى المعلمات أن البعد عن استخدام الحاسب الآلي في تنفيذ البرنامج مع التلميذات من المشكلات الموجودة بدرجة كبيرة والتي تؤثر على تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه، حيث حصلت العبارة (٢٠) على الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٢.٤٨) وانحراف معياري (٠.٧١)، وهذا يدل على وعي المعلمات بأهمية استخدام تقنية الحاسب الآلي. وقد يرجع سبب البعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي إلى عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية، أو بسبب تخوف المعلمات من الحاسب الآلي لعدم معرفة المعلمات باستخدام هذه التقنية بسبب عدم توفر التدريب اللازم، أو لعدم إطلاع المعلمات ومعرفتهن بوجود برامج حاسوبية مناسبة يمكن لهن استخدامها بحيث تسهل عليهن عملهن مع التلميذات في التدريس الفردي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (يوسف، ٢٠٠١).

في حين جاءت العبارة (٢٧) في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٢.٤٢) وانحراف معياري (٠.٦٢)، وهذا يدل على وجود هذه المشكلة بدرجة كبيرة، بينما حصلت العبارة (٢٦) على متوسط حسابي (١.٩١) وانحراف معياري (٠.٦٦)، وهذا يدل على وجود تلك المشكلة بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات. وقد يعزى سبب تلك النتيجة إلى خوف المعلمات من الجهد الكبير الذي يتطلبه إعداد وتطبيق البرنامج كما جاء في أدبيات الدراسة من أن البرنامج التربوي الفردي يشكل أحد أهم مصادر الضغط

بالنسبة للمعلمين من الناحية العملية لما يتطلبه من جهد كبير ويستغرق وقتاً طويلاً وهـذا يتفق مع نتيجة دراسة ناريان وماريدي (Narayan and Myreddi, 1996). أو قـد يكـون سبب ذلك إغفال بعض المعلمات والمشرفات التربويات للفروق الفردية للمتخلفين عقليا والذي يتطلب تفريد العملية التدريسية لهم. أو قد يكون ذلك بسبب أنه لا يوجد لـدى المعلمات والمشرفات التربويات الفهم الكافي، والواضح عن أغراض وأهـداف الـبرامج التربوية الفردية، ولا عن كيفية تطويرها أو فيما تستخدم بعد تطويرها، فهي بالنسبة لهن مطلب إداري لابد من تنفيذه. أن هذا النقص في الفهم والإدراك الخاطئ هو ما يسـهم بالاتجاه السلبي للمعلمات والمشرفات التربويات لتلك البرامج الفردية.

ومن المشكلات الموجودة بدرجة متوسطة والتي أبدتها عينة الدراسة عـدم ملائمـة البيئة التعليمية الصفية لتطبيق البرنامج التربوي الفردي حيث جـاءت العبـارة (٢١) في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٢.٣٩) وانحراف معياري (٠.٧٠)، وقد تعـود قلـة الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية الملائمة إلى عدم تخصيص ميزانية كافية لها مـن قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة. إن وجود هذه المشكلة بهذه الدرجة لدى عينة الدراسة يدل على وعي المعلمات بأهمية البيئة التعليمية الصفية في تطبيق البرنامج التربوي الفـردي للتلميذات، وإن عدم تجهيزها وتهيئتها بالشكل المطلوب يعيق البرنامج من تحقيق أهدافـه. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العثمان (١٩٩٥) ودراسة بن طالب(٢٠٠٣).

وجاءت العبارات رقم (١٥،١٣،١٧) ضمن فئة مشـكلات موجـودة بدرجـة متوسطة بمتوسطات حسابية بلغت (٢.٣٥، ٢.٣٦، ٢.٣٨) وانحرافات معيارية (٠.٦٨، ٠.٦٩، ٠.٦٨). ويمكن تفسير اختلاف وجهات النظر بين المشرفات التربويات في الأمور المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي إلى سرعة تطبيق هذا الأسلوب في تـدريس تلميـذات التربية الفكرية بعد صدور التعميم مباشرة دون حصول المشرفات التربويات على دورات تدريبية مكثفة في جميع الأمور المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي من إجـراءات الإعـداد والتطبيق والتقييم النهائي للبرنامج، فلا يوجد لدى المشرفات التربويـات فهـم موحـد لمتطلبات إعداد البرامج التربوية الفردية وتنفيذها، وبالتالي لا توجد لديهن قاعـدة ثابتـة وخط عمل موحد يعتمدن عليه عند أشرافهن على المعلمات فيما يختص بالأمور المتعلقـة

بالبرنامج، أن هذا الاختلاف وعدم الاتفاقية بين المشرفات التربويات له تأثير سلبي حيث تتلقى المعلمات كثيراً من الرسائل المختلطة عندما تقول لهن مشرفة تربوية شيء ما، ثم تأتي مشرفة أخرى وتقول لهن شيء آخر مختلف هذا يزعزع ثقة المعلمات في المشرفات فتصبح توجيهاتهن ليس لها أي مصداقية لدى المعلمات، وهذا أيضا لا يشعر المعلمات أن هناك مرجعية يعتمدن عليها، ويمكنهن الرجوع لها عندما تصادفهن أي عقبة أو صعوبة في إعداد البرنامج التربوي الفري أو في تنفيذه. وهذا مما لاشك فيه يعيق من تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه، وكذلك عدم تفعيل فكرة فريق متعدد التخصصات بالصورة المهنية المطلوبة يعد مشكلة تواجه البرامج التربوية الفردية من وجهة نظر المعلمات، فعندما تكون الجهود فردية من قبل أعضاء فريق العمل دون أن يكون هناك تواصل وتنسيق فيما بينهم لا يمكن أن نجني ثمار تلك الجهود. وكذلك ضعف إعداد المعلمة في مجال البرنامج التربوي الفردي عند دراستها الجامعية يعد أيضا مشكلة من وجهة نظر المعلمات، حيث الاهتمام بالجانب النظري أكثر من النواحي التطبيقية كل ذلك يؤثر ويعيق من تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه.

أما فيما يتعلق بالعبارة رقم (١٤) فقد جاءت ضمن فئة مشكلات موجودة بدرجة متوسطة حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٢٣) وانحراف معياري (٠.٧٦). فعدم توفر أدوات القياس المناسبة لتقييم التلميذة يعد مشكلة من وجهة نظر عينة الدراسة، وهذا يدل على وعي المعلمات بأهمية توفر المقاييس المناسبة والتي تبنى على نتائجها الأهداف العامة والخاصة للتلميذات.

السؤال الثالث: ما أهم المقترحات التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

يبين الجدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور الحلول التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي وعددها (١٥) عبارة مرتبة ترتيبا تنازليا.

ومن أجل تحديد معيار لاستجابات عينة الدراسة اتبعت الباحثة التقسيم التـــالي في تحليل البيانات:

موافق بدرجة عالية تقع ما بين ٢.٧٥ _ ٢.٩٥

موافق بدرجة متوسطة تقع ما بين ٢.٥٤ _ ٢.٧٤

غير موافق تقع ما بين ٢.٣٣ _ ٢.٥٣

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور الحلول التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي

رقم العبارة	الحلول المقترحة	موافق بدرجة عالية		موافق بدرجة متوسطة		غير موافق		لم يحدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%			
٤٢	تـــوفير الأدوات والتجهيـــزات التقنيـــة والوسائل التعليمية لمعاهد وبرامج التربيـــة الفكرية.	٩٩	٩٣.٤	٦	٥.٧	١	.٩	–	–	٢.٩٢	٠.٣٠	١
٣٦	توفير متخصصات ذوي كفـــاءة لتقـــديم الخدمات المساندة للتلميذات في عدة مجالات مثل(العلاج الطبيعي،العلاج الوظيفي،علاج النطق والكلام،خدمات نفســـية،خـــدمات اجتماعية،.....الخ).	٩٧	٩١.٥	٩	٨.٥	٩	٨.٥	–	–	٢.٩٢	٠.٢٨	١م
٤٣	تقديم خدمات إرشادية وتدريبية للأســـرة لمساعدتهم على فهم الاحتياجات المتعـــددة للتلميذة.	٩٨	٩٢.٥	٦	٥.٧	٢	١.٩	–	–	٢.٩١	٠.٣٥	٢
٣٨	تفعيل فكرة دور فريق العمل بشكل مهني وعلمي ضمن برامج التربية الفكرية.	٩٧	٩١.٥	٨	٧.٥	١	.٩	–	–	٢.٩١	٠.٣٢	٢م
٣٧	توفير أدوات القياس المقننة لتقييم التلميذة في مجالات نمائية متعددة للاستفادة منها في بناء البرنامج التربوي الفردي.	٩٦	٩٠.٦	٩	٨.٥	١	.٩	–	–	٢.٩٠	٠.٣٤	٣
٤٠	حصول فريق العمل على دورات تدريبيـــة في مهارات العمل الجماعي في مجال البرنامج التربوي الفردي.	٩٥	٨٩.٦	١٠	٩.٤	١	.٩	–	–	٢.٨٩	٠.٣٥	٤
٣٢	عمل دورات تدريبية لتنمية وتطـــوير أداء المعلمة فيما يخص طرق التدريس ضمن إطار تفريد التعليم.	٩٥	٨٩.٦	٩	٨.٥	٢	١.٩	–	–	٢.٨٨	٠.٣٨	٥

٣٩	عمل اجتماعات دورية خاصة لفريق العمل.	٩٤	٨٨.٧	١٠	٩.٤	٢	١.٩	–	–	٢.٨٧	٠.٣٩	٦
٣١	استخدام أساليب وتقنيات حديثه ومشوقة في الدورات التدريبية الخاصة بإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.	٩٣	٨٧.٧	١١	١٠.٤	٢	١.٩	–	–	٢.٨٦	٠.٤٠	٧
٣٤	إنشاء ورش عمل بمستلزماتها لإنتاج وسائل التعليم حسب متطلبات التدريس الفردي.	٩١	٨٥.٨	١٢	١١.٣	٢	١.٩	١	.٩	٢.٨٥	٠.٤١	٨
٤١	وجود منسقة تقوم بتنسيق المواقف بين العاملين على إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي ومتابعة جميع الفعاليات الخاصة به.	٨٩	٨٤.٠	١٤	١٣.٢	٢	١.٩	١	٠.٩	٢.٨٣	٠.٤٣	٩
٣٥	وجود مساعدة معلمة بجانب معلمة الفصل الأساسية يساعد على تطبيق البرنامج التربوي الفردي بصورة أفضل.	٩٠	٨٤.٩	١٠	٩.٤	٦	٥.٧	–	–	٢.٧٩	٠.٥٣	١٠
٣٠	تعدد وتنوع الدورات التدريبية للمعلمات فيما يخص كيفية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.	٨٧	٨٢.١	١٥	١٤.٢	٤	٣.٨	–	–	٢.٧٨	٠.٥٠	١١
٢٩	مشاركة منسوبات الجامعة الأكاديميات في تنفيذ الدورات التدريبية للمعلمات وعدم اقتصاره على المشرفات التربويات.	٨١	٧٦.٤	١٦	١٥.١	٩	٨.٥	–	–	٢.٦٨	٠.٦٣	١٢
٣٣	تفعيل استخدام الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التدريس الفردي.	٧٦	٧١.٧	٢٤	٢٢.٦	٦	٥.٧	–	–	٢.٦٦	٠.٥٨	١٣

ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الدراسة حول عبارات محور الحلول التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي تراوحت بين (٢.٩٢) و (٢.٦٦)، وهذا يدل على أن هناك حلولاً تم الموافقة عليها بدرجة عالية وأخرى بدرجة متوسطة، ولا توجد حلول لم يتم الموافقة عليها من قبل عينة الدراسة. ويتضح من الجدول السابق أن العبارات رقم (٤٢، ٣٦، ٤٣، ٣٨، ٣٧، ٤٠، ٣٢، ٣٩، ٣١، ٣٤، ٤١، ٣٥، ٣٠) كلها تقع ضمن فئة موافق بدرجة عالية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٩٢) و(٢.٧٨). بينما العبارتين (٢٩) و (٣٣) تقعان ضمن فئة موافق بدرجة متوسطة، ومتوسطاتهما الحسابية (٢.٦٨) و(٢.٦٦).

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن المقترح رقم (٤٢) ورقم (٣٦) حصلا على المرتبة الأولى بقيمة واحدة للمتوسط الحسابي بلغ (٢.٩٢) وانحراف معياري (٠.٣٠)

و(٠.٢٨) على التوالي. وهذا قد يؤكد إدراك المعلمات لأهمية الأدوات والتجهيزات التقنية والوسائل التعليمية في تربية وتعليم التلميذات المتخلفات عقليا، لما لها من أهمية في تنمية قدراتهن وإمكانياتهن، وأيضا أهمية الوسائل التعليمية حيث تساعد على إيصال المعلومة وترسيخها، وتثير انتباه التلميذات مما ينعكس ايجابيا على العملية التعليمية فيستطعن تحقيق الأهداف بعيدة وقصيرة المدى مما يساهم في تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه. كذلك الحال بالنسبة لحصول مقترح توفير متخصصات ذات كفاءة لتقديم الخدمات المساندة على هذه النتيجة يدل على أن المعلمات يرون ضرورة توفير الخدمات المساندة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وأنهن يشعرن بدورها وأهميتها في مساعدة التلميذات المتخلفات عقلياً على تحقيق أهدافهن التربوية المحددة لهن، وهذا ما أكدت عليه نتيجة دراسة القريني (١٤٢٨) والتي أكدت على فاعلية الخدمات المساندة في دعم العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقليا من منظور العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

كما يظهر من الجدول السابق أن المقترح رقم (٤٣) ورقم (٣٨) حصلا على المرتبة الثانية بقيمة واحدة للمتوسط الحسابي بلغت (٢.٩١) وانحراف معياري (٠.٣٥) و(٠.٣٢) على التوالي. وهذا يدل على وعي المعلمات لأهمية دور الأسرة في تربية وتعليم التلميذات المتخلفات عقلياً، وأن مثل هذه الخدمات الإرشادية والتدريبية عند تقديمها للأسرة سوف تساعدهم على تفهم احتياجات أبنتهم وبالتالي سيقدمون مساندتهم للمدرسة، وهذا ينعكس على تقدم التلميذة في إحراز أهدافها المقررة لها في برنامجها الفردي، وهذا يتفق مع دراسة التويجري (١٤٢٨) والتي أكدت فيها عينة الدراسة على أهمية تقديم خدمات إرشادية وتدريبية للأسرة، لأن عدم تفعيل مثل هذه الخدمات للأسرة يعد عائق أمام مشاركة أسرية فعالة في العملية التعليمية للتلميذات المتخلفات عقلياً.

وكذلك للمقترح المتمثل في العبارة رقم (٣٨) يدل على وعي المعلمات بدور فريق العمل سواء في إعداد البرنامج التربوي الفردي أو في تنفيذه وأن الجهود الفردية لإعداد مثل تلك البرامج لن تجدي، فلابد من أن يعمل المعلمون والأخصائيون والآباء مع بعضهم البعض ويكونون أعضاء ضمن فريق واحد، لذلك لابد من تفعيل دور فريق العمل بشكل مهني وعلمي كما أكد عليه الكتاب والباحثين في أدبيات الدراسة. فلقد أوضح

ويتوورث (Whitworth, 1994) والنصراوي والقروي (١٩٩٥) بأنه لابد لأعضاء هذا الفريق من أن يكتسبوا مهارات في العمل ضمن جماعة لتحقيق التواصل الجيد فيما بينهم فلابد لأعضاء هذا الفريق من أن يحترم بعضهم البعض، ويقوم كل عضو بدوره حسب تخصصه مع التفتح على التخصصات الأخرى لتبادل كل المعلومات المتصلة بتطور التلميذ. فالاجتماعات الدورية مثلاً لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي تساهم في التواصل بين الأعضاء من معلمات وأخصائيات وكذلك الأسرة ومناقشة كل ما يخص الحالة من أجل إعداد وتنفيذ برنامج تربوي فردي مناسب، وهذا ما أكدت عليه المعلمات في المقترح رقم (٣٩) الذي جاء في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٢.٨٧) وانحراف معياري (٠.٣٩) ضمن فئة موافق بدرجة عالية.

كما حظي المقترح رقم (٣٧) بدرجة موافقة عالية من قبل المعلمات حيث حصل على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢.٩٠) وانحراف معياري (٠.٣٤)، وقد يعود سبب إعطائهن هذه الدرجة لهذا المقترح لما يعانينه من طبيعة المقاييس المستخدمة في بناء البرنامج التربوي الفردي للتلميذات المتخلفات عقليا لصعوبتها في التطبيق، وعدم فهم تعليماتها أو لعدم مناسبتها.

في حين حصلت المقترحات رقم (٤٠، ٣٢، ٣١) على الترتيب الرابع والخامس والسابع على التوالي حيث حصلوا على قيمة متقاربة للمتوسط الحسابي بلغت (٢.٨٩، ٢.٨٨، ٢.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٥، ٠.٣٨، ٠.٤٠)، وكما هو واضح كلها تقع ضمن فئة الموافقة بدرجة عالية، وهذا يؤكد حاجة المعلمات إلى الدورات التدريبية المتخصصة أثناء الخدمة لتأهيلهن في مهارات العمل ضمن جماعة، فتأسيس علاقات العمل الإيجابية المبنية على المسئولية الجماعية بين جميع الأعضاء من معلمات وأخصائيات يعد أحد المكونات المهمة لعملية البرنامج التربوي الفردي، وكذلك حاجتهن إلى دورات تدريبية في أساليب التدريس الفردي فنجاح المعلمة في إعداد الجلسة الفردية للتلميذة يتطلب مهارات في كيفية الإعداد والتحضير للجلسة ومهارات في تنفيذ الجلسة مع التلميذة وكيفية لفت انتباهها، والحصول على أفضل النتائج في تلك المدة القصيرة المخصصة للجلسة الفردية، وكذلك تدل هذه النتيجة على حاجة المعلمات إلى دورات

تدريبية خاصة بإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية، فإعداد وتنفيذ مثل تلك البرامج ليس بالمهمة السهلة بل فيه من الصعوبة بحيث يتطلب من المعلمات امتلاك المهارات الضرورية اللازمة لإعداد وتنفيذ برامج تربوية فردية ناجحة، وهذا ما أكد عليه ترنبل وزملائه (Turnbull, et al, 1978) في أدبيات هذه الدراسة. مع الحرص على تقديم دورات تدريبية تبتعد عن استخدام الأساليب التقليدية التي تبعث على الملل لدى المتدربات وبالتالي عدم الحصول على النتائج المرجوة من تقديم مثل تلك الدورات التدريبية.

وجاء المقترح رقم (٣٠) في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٢.٧٨) وانحراف معياري (٠.٥٠) ضمن فئة موافق بدرجة عالية، ليؤكد حاجة المعلمات إلى تعدد وتنوع الدورات التدريبية المتعلقة بإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وهذا ما أكد عليه كريسلر (Crisler, 1979) حينما أشار إلى أنه لابد من أن يكون هناك تدريباً منتظماً للعاملين بالمدرسة الذين يجب أن تتكامل معرفتهم مع مهاراتهم لتطوير برامج تربوية فردية ذات معنى.

كما وجاءت العبارة رقم (٣٤) والخاصة بإنشاء ورش عمل لإنتاج الوسائل التعليمية ضمن المقترحات التي تمت الموافقة عليها بدرجة عالية من قبل المعلمات، حيث حصلت على قيمة للمتوسط الحسابي بلغت (٢.٨٥) وانحراف معياري (٠.٤١)، فبسبب ندرة الوسائل التعليمية المناسبة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وبسبب زيادة العبء التدريسي على المعلمات لا يمكنهن ذلك من إعداد الوسائل التعليمية اللازمة، لذلك لابد من أنشاء ورش عمل مجهزة بالأجهزة والأدوات لغرض انتاج الوسائل التعليمية حسب متطلبات التدريس الفردي. وإضافة إلى المقترحات المذكورة أعلاه فقد جاءت العبارتان رقم (٤١) والخاصة بوجود منسقة تقوم بتنسيق المواقف بين أعضاء فريق العمل ورقم (٣٥) والخاصة بوجود مساعدة معلمة بجانب معلمة الفصل الأساسية ضمن المقترحات التي تمت الموافقة عليها بدرجة عالية من قبل المعلمات، والتي يمكن أن تساعد في تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي.

كما يتبين من الجدول رقم (١٠) أن المقترحين رقم (٢٩) و(٣٣) حصلا على أدنى قيمه للمتوسط الحسابي بلغت (٢.٦٨) و (٢.٦٦) على التوالي وانحراف معياري

(٠.٦٣) و (٠.٥٨)، وكما هو واضح تقع هاتان العبارتان ضمن إطار موافق بدرجة متوسطة، ويدل ذلك على حاجة المعلمات إلى التعرف أكثر على أسس ومتطلبات إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية من جانبها العلمي خلال الدورات التدريبية، وثقتهن أن ذلك سوف ينجح أكثر بمشاركة منسوبات الجامعة الأكاديميات في تقديم هذه الدورات إلى جانب المشرفات التربويات. وبما أن البعد عن استخدام الحاسب الآلي في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلميذات في معاهد وبرامج التربية الفكرية يعد من المشكلات من وجهة نظر المعلمات، فنتيجة طبيعية أن يكون تفعيل استخدام الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التدريس الفردي من الحلول التي تمت الموافقة عليها من قبل المعلمات، فهناك برامج حاسوبية مناسبة يمكن لهن استخدامها بحيث تسهل عليهن عملهن مع التلميذات في التدريس الفردي. حيث لدى تلك البرامج الحاسوبية التعليمية (بإعدادها المناسب وتصميمها المرن والذي يتدرج إلى كل مستوى بشكل تسلسلي) القدرة على تنفيذ تدريس فردي للتلاميذ المتخلفين عقلياً، وهذا ما أشار إليه جيمي وليندسي (٢٠٠٢) في أدبيات هذه الدراسة، وما أكدت عليه دراسة الدخيل (١٤٢١) والتي أثبتت فاعلية استخدام تقنية الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية مع التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة في تحسين مهارة النطق والكلام لديهم، وما أكدت عليه أيضا دراسة سفر (١٤٢٦) والتي أثبتت فاعلية استخدام تقنية الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية مع التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة في تعديل سلوك النشاط الزائد وتشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة لدى هؤلاء التلاميذ.

الفصل السادس

خلاصة الدراسة

واستنتاجاتها وتوصياتها

الفصل السادس

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها

أولا: خلاصة النتائج

تعرض الباحثة في هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها في دراستها الحالية، بعد تصنيفها إلى محاورها الثلاثة (الأهداف، المشكلات، الحلول المقترحة).

أولا: النتائج المتعلقة بمحور أهداف البرنامج التربوي الفردي

أوضحت النتائج أن الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات، وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي (جوانب القوة والضعف) بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات حصلت على درجة تحقق عالية. بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، وكذلك الأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي فقد حصلت على درجة تحقق متدنية.

إن أهداف البرنامج التربوي الفردي تسعى في مجملها إلى تقديم خدمات تربوية وخدمات مساندة تلبي احتياجات التلاميذ المتخلفين عقليا وذلك بمشاركة أسرية في جميع مراحل البرنامج التربوي الفردي. فلكي نحصل على نتائج مثمرة من تطبيق الأسلوب الفردي لا بد أن يكون هناك اقتران بين تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة والمشاركة الأسرية . فحصول أهداف على درجة تحقق عالية وحصول أهداف أخرى على درجة تحقق متدنية يدل على أن هناك خلل في عملية البرنامج التربوي الفردي هذا الخلل يضع علامة استفهام حول فاعلية البرامج التعليمية المقدمة حاليا لتلميذات معاهد وبرامج التربية الفكرية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمحور المشكلات التي تعترض البرنامج التربوي الفردي

أكدت نتائج الدراسة على أن جميع المشكلات الموجودة في المحور الثاني موجـــودة على أرض الواقع إما بدرجة عالية أو متوسطة و لم تكن هناك مشكلات غير موجودة. إن وجود كل تلك المشكلات يعد عائقاً أمام ممارسة فعالة للبرامج التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية. وبالتالي فهذه المشكلات تعترض تحقق أهداف البرنامج التربـــوي الفردي مما يدلنا على أن واقع البرامج التربوية الفردية في صورتها الحالية أقل مما كان يؤمل فيها.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمحور الحلول المقترحة التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنـــامج التربوي الفردي

أكدت نتائج الدراسة على أن جميع الحلول تمت الموافقة عليها من قبل المعلمات إِما بدرجة عالية أو متوسطة و لم تكن هناك حلول لم تتم الموافقة عليها. نستطيع أن نستخلص من هذه النتيجة أهمية تلك الحلول المطروحة ودورها في معالجة المشكلات الحالية، وذلك من أجل تطوير وتحسين الواقع الحالي للبرامج التربوية الفردية، لنستطيع بـــذلك الارتقـــاء بالخدمات التربوية المقدمة للتلميذات المتخلفات عقليا.

ثانيا: توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بمايلي:

١- أن تقوم المؤسسات التعليمية بتقديم برامج إرشادية وتدريبية للأســـر بهـــدف تحقيق مشاركة فعالة للأسرة فيما يخص إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.

٢- التأكيد على ضرورة احتواء البرامج التربوية الفردية على الخدمات المســـاندة، مع العمل على توفير متخصصات ذوي كفاءة لتقديم تلك الخدمات.

٣- عقد دورات تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة لتعريفهن بأسس ومتطلبات بنـــاء البرامج التربوية الفردية لمساعدتهن على تطوير برامج فردية تكون ذات فاعلية حقيقية.

٤- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات فيما يخص طرق التدريس الفردي. لضمان وصول التلميذات لتحقيق وانجاز أهدافهن التربوية المقررة لهن في برنامجهن التربوي الفردي.

٥- أن توفر الكليات التربوية لطلاب وطالبات أقسام التربية الخاصة مقررات في البرامج التربوية الفردية لتزويدهم بالمعرفة العلمية والمهارة اللازمة لإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.

٦- العمل على تفعيل فكرة الفريق متعدد التخصصات بشكل مهني وعلمي تعمل فيه المعلمات والأخصائيات والأسرة ضمن فريق واحد لإعداد وتنفيذ برامج تربوية فردية مناسبة لتلميذات معاهد وبرامج التربية الفكرية.

٧- تنفيذ ورش عمل تدريبية للمعلمات خاصة باستخدام لحاسب الآلي في مجال التربية الخاصة.

٨- يجب على الجهات المختصة قبل أن تفرض تطبيق أسلوب البرنامج التربوي الفردي في تربية وتعليم التلاميذ المعوقين لابد أن تتأكد أن كافة المتطلبات (المادية والبشرية والمكانية والوسائل) قد جرى توفيرها لمقابلة عملية تطوير ناجحة للبرامج التربوية الفردية.

٩- بالرغم من فشل البرامج التربوية الفردية في تحقيق أهدافها لمواجهتها للكثير من المشاكل يجب أن لا نعزو ذلك الفشل إلى المفهوم ذاته لكن قد يكون هذا الفشل نتيجة للطريقة التي استخدمت بها البرامج الفردية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف** ، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

قيرلس، ايلين (٢٠٠٣). **الأطفال المصابون بالشلل الدماغي (دليل الآباء)**، ترجمة بيداء علي العبيدي، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، ا لأمارات العربية المتحدة.

البسطامي، غانم (١٩٩٥). **المناهج والأساليب في التربية الخاصة**، ط١، مكتبة الفلاح، العين، الأمارات العربية المتحدة.

بن طالب، (٢٠٠٣). واقع الوسائل التعليمية في تدريس التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

التويجري، منيرة (١٤٢٨). **دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٤). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، ط١، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٧). **المدخل إلى التربية الخاصة**، ط١، مكتبة الفلاح، الأمارات العربية المتحدة.

الخطيب، جمال (٢٠٠١). **أولياء أمور الأطفال المعوقين واستراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم**، ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

الخطيب، جمال (٢٠٠٥). **استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة**، ط١، دار وائل، عمان.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**،ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

جيمي وليندسي (٢٠٠٢). **استخدام الحاسوب والأجهزة مع الأفراد غير العاديين**، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، أيمن خشان، وائل ابوجودة، ط١، دار القلم، دبي، الأمارات العربية المتحدة.

الخشرمي، سحر (١٩٨٨). **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليا في عينة أردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع٣، ١٠٣-١٣٢.

الدخيل، حصة (١٤٢١). **أثر استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تحسين النطق والكلام لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ديان برادلي، مارغريت سيرز، سوتلك (٢٠٠٠). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة**، ترجمة عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوي، عبد العزيز العبد الجبار، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.

الدعدع، عزة وأبومغلي، سمير (١٩٩٩). **تعليم الطفل بطيء التعلم**، ط٣، دار الفكر، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق (١٩٩٩). **مقدمة في الإعاقة العقلية**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

الزيود، نادر (١٩٩١). **تعليم الأطفال المتخلفين عقليا**، ط٢، دار الفكر، عمان، الأردن.

سفر، عهود (١٤٢٦). **فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سلامة، عبد الحافظ وأبو مغلي، سمير (٢٠٠١). **المناهج والأساليب في التربية الخاصة**، دار اليازوردي، عمان، الأردن.

عبيد، ماجدة (٢٠٠١). **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة**، ط١، دار صفاء، عمان، الأردن.

عبدا لله، محمد (٢٠٠٣). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية، **مجلة الطفولة العربية**، ع١٧، ٩-٢٥.

الغثمان، ابراهيم (١٩٩٥). مشكلات منهج مرحلة التهيئة بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة الغربية السعودية.

العتري، عبد العزيز (٢٠٠٤). **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القريني، تركي (١٤٢٨). **مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

لندا هارجروف وجيمي بوتيت (١٩٨٨). **التقييم في التربية الخاصة (التقويم التربوي)**، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، ط١، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

مارتن هنلي، روبرتا زامزي، روبرت الجوزين (٢٠٠١). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، ط١، دا الفكر العربي، القاهرة.

النصراوي، مصطفى و القروي، يوسف (١٩٩٥). **دليل المربي المختص في مجال الإعاقة الذهنية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

هارون، صالح (٢٠٠٤). **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)**، ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الوابلي، عبد الله (١٩٩٦). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، ع٢٠، ١٩١-٢٣٢.

الوابلي، عبد الله (٢٠٠٠). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية، **رسالة التربية وعلم النفس**، ع١٢، ١-٤٧.

الوابلي، عبد الله (٢٠٠٣). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، ع٦٨، ١٩٢-٢٣٨.

يوسف، (٢٠٠١). الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Crisler, M., (1979). Utilization of a team approach in implementing Public Law 49-142, Jouenal of Research and Development in Education. Vol. 12, PP. 101-108.

Downing, J., (2004). Related Services for Students with Disabilities, Intervention in School and Clinic, Vol. 39, N. 4, pp. 139-245.

Education Development Center, (1998). Translating the IEP into Everyday Practice Training Guides for the Head Start Learning Community, U.S. Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.

Espin, C., Deno, S., & Albayrak, D., (1998). Individualized Education Programs in Resource and Inclusive Settings: How Individualized Are They?, Journal of Special Education, Vol. 32, N. 3, pp. 74- 164.

Gretchen, B., (1997). IEPS, Student With Behavior Problems and School Discipline Policies, Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way.

Heumann, J., & Warlick, K., (2000). Guidance Regarding the Requirements of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) on Individualized Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.

Hickson, L., Blackman, L., Reis, E., (1995). Mental Retardation Foundation of Educational Programming, Allyn and Bason, Boston, USA.

James, G., (1998). Planning for Young Children with Disabilities and Their Families: The Evidence from IFSP/IEPs, ERIC Identifier: ED417504.

Kameen, M., & Mcintosh, D., (1997). The counselor and the Individualized Educational Program, Personnel & Guidance Journal, Vol.58,No. 4, PP. 238-244.

Kupper, L., (2000). A Guide to the Individualized Education Program, Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.

Kienas, K., (1999). Statewide Survey of Parents on the Implementations of Individualized Education Plans, Federation for Children with Special Needs, Boston, AM.

Mclaughlin, M., (1995). Individual Educational Programs; Issues and Options for Change, National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, VA, pp. 1-32.

Mcnicholas, J., (2000). The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning, British Journal of Special Education, Vol. 27, N.3, pp. 53-150.

Mcloughlin, J., &Lewis, R., (1995). Assessing Special Students. Macmillan Publishing Collage, 4 TH, ED, New Yourk, USA

Narayan, J., & Myreddi, V., (1996). A Study on the Utility of Functional Assessment for Teachers of Children with Mental Retardation, International Journal of Rehabilitation Research, Vol. 19, N. 4, pp. 333- 339.

Nickles, & James, (1992). Individualized Education Programs: A Comparison of Students with BD, LD, MMR, Journal Citation Intervention in School and Clinic, Vol. 28, N.1, PP. 41-44.

Public Schools of North Caroline, (1997). Handbook on Parents' Rights, North Carolina State Dept. of Puplic Instruction, Raleigh. Exceptional Children Div, PP. 1-33.

Rubovits, D., & Mulberry, J., (1998). Comprehensive Monitoring of a Student's Activities, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, PP. 165-172.

Sharon, M., (2002). A Look at Variables Affecting Parent Satisfaction with IEP Meetings, Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education.

Skinner, M., (1991). Facilitating Parental Participation During Individualized Education Program Conferences, Journal of Educational and Psychological consultation, Voi.2, N.3, PP. 285-289.

Smith, D., (2007). **Introduction to Special Education**, Pearson Education, Inc.

Smith, S., (2001). Involving Parents in the IEP Process, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA, PP. 1-7.

Susan, & Schenck, (1980). The Diagnostic/Instructional Link in Individualized Education Programs, Journal of Special Education, Vol. 14, N. 3, pp. 337- 343.

Technical Assistance Bulletin , (1998). Free Appropriate Public Education (FAPE): Special Education and Related Services. Issues in Education. Technical Assistance Bulletin, Missouri State Dept of Elementary and Secondary Education, Jefferson city.

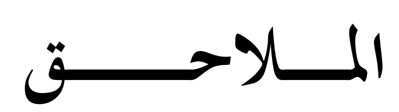
Turnbull, A., Strickland, B., &Hammer, S., (1978). The Individualized Education Program - Part 1: Procedural Guidelines, Journal of Learning Disabilities, Vol.11, No.2, pp. 52-58.

Turnbull, A., Strickland, B., &Hammer, S., (1978). The Individualized Education Program - Part 2: Procedural Guidelines, Journal of Learning Disabilities, Vol.11, No.2, pp. 52-58.

Wallace, T., Batholomay, T., & Hong, S., (2002). Status Report: Managing Individualized Education Programs (IEPs) in Minnesota, Minnesota Univ., Minneapolis. Inst. On Community Integration.

Whitworth, J., (1994). Training in Developing Effective IEP' s: The Illinois Experience, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, PP. 1-15.

Williams, J., (1999). Dynamic Teaching Support for Young Child with Learning Difficulties and Their Families, (Journal Citation) Research- in- Post- Compulsory- Education; Vol. 4, NO. 2, PP. 59-149.



الملاحق

ملحق رقم (١)
أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المعلمة الفاضلة   حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أني أقوم بدراسة ميدانية بعنوان "مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات" وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

٢- ما هي أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه من وجهة نظر المعلمات؟

٣- ما هي أهم المقترحات التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمات؟

ولما لرأيك من أهمية في مجال البحث لذا أأمل منك التفضل بقراءة الاستبانة المرفقة والإجابة على جميع فقراتها وذلك بوضع علامة صح في الفراغ المناسب أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة، وكتابة المعوقات وكذلك الاقتراحات التي تري أنها تساعد أو تؤدي إلى تحقق الأهداف التي من أجلها تم تطبيق البرنامج التربوي الفردي في تربية المتخلفين عقليا، علما بأن الإجابات لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

ولكن جزيل الشكر

الباحثة

مريم عمران الحرز

الجزء الأول:

بيانات عامة

الرجاء وضع علامة (✓) في المكان المناسب

المؤهل العلمي

( ) بكالوريوس تربية خاصة

( ) بكالوريوس تربوي

( ) بكالوريوس غير تربوي

( ) غير ذلك

سنوات الخبرة

( ) أقل من ٥ سنوات

( ) أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات

( ) أكثر من ١٠ سنوات

المكان التعليمي

( ) معهد التربية الفكرية

( ) برامج دمج تربية فكرية

الجزء الثاني:

الرجاء وضع علامة (✓) في المربع الذي يوضح اختيارك أمام كل عبارة:

المحور الأول: مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي

		درجة التحقق		
الرقم	العبارة	عالية	متوسطة	متدنية
١	يتم تطبيق العديد من الأدوات الرسمية وغير الرسمية في عملية تقييم وإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذة على حدة.			
٢	يتم تحليل نتائج التقييم بهدف تحديد الاحتياجات وجوانب القوة في كل مجال من المجالات لدى التلميذة موضع التقييم.			
٣	يتم وصف مستوى الأداء الحالي للتلميذة (جوانب القوة والضعف) في كل مجال من المجالات.			
٤	يتم إعداد الأهداف التعليمية العامة والخاصة لكل تلميذة على حدة في ضوء نتائج التقييم.			
٥	يغطي البرنامج التربوي الفردي الخدمات التربوية الخاصة في عدد من المجالات الأكاديمية (القراءة، الكتابة،الرياضيات) وفق حاجات وإمكانيات التلميذة.			
٦	يغطي البرنامج التربوي الفردي الخدمات المساندة في عدة مجالات حسب حاجة التلميذة مثل (خدمات نفسية، علاج النطق والكلام، خدمات اجتماعية، العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي.....الخ).			
٧	يتم تقويم مدى تقدم التلميذة نحو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي.			
٨	تشترك الأسرة بصور مختلفة (عبر نماذج تقييم مختلفة ترسل للمترل، عبر التلفون، حضور أحد أفراد الأسرة) في عملية التقييم لبناء البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.			
٩	يسمح للأسرة الاطلاع على نتائج التقييم المتعلقة بإعداد البرنامج التربوي الفردي			

	للتلميذة.			
١٠	تشترك الأسرة في إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.			
١١	تشترك الأسرة في تنفيذ أجزاء من البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.			
١٢	تشترك الأسرة مع فريق العمل متعدد التخصصات في تقويم البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.			

المحور الثاني: مشكلات تعترض تحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه

الرقم	العبارة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة
١٣	عدم تفعيل فكرة فريق متعدد التخصصات في البرامج التربوية الفردية بصورة مهنية مطلوبة يعرقل تحقيق أهدافه.			
١٤	عدم توفر أدوات القياس المناسبة لتقييم التلميذة في مجالات نمائية متعددة مثل (المعرفي، اللغوي، الاجتماعي، النفسي، الحركي، الوجداني، الأكاديمي).			
١٥	اختلاف وجهات النظر بين المشرفات التربويات حول بعض الأمور المتعلقة بإعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي يعيق تحقيق البرنامج لأهدافه.			
١٦	قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء المعلمة فيما يخص إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.			

١٧	ضعف إعداد المعلمة في مجال البرنامج التربوي الفردي خلال دراستها الجامعية.			
١٨	هناك فجوة بين ما تتدرب عليه المعلمة وما توجهها إليه المشرفة التربوية.			
١٩	انعدام الدورات التدريبية في اساليب التدريس الفردي.			
٢٠	البعد عن استخدام الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلميذة.			
٢١	عدم ملائمة البيئة التعليمية الصفية لتطبيق البرنامج التربوي الفردي (قلة الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية الملائمة).			
٢٢	كثرة عدد التلميذات لا يسمح بحصول كل تلميذة على جلسة فردية يومية خلال حصة دراسية واحدة في المواد المقررة بالبرنامج التربوي الفردي.			
٢٣	عدم وجود مساعدة معلمة لتساند المعلمة الرئيسة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.			
٢٤	تتحمل المعلمة العبء الأكبر في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلميذات.			
٢٥	قلة توفر الكفاءات البشرية المؤهلة لتقديم الخدمات المساندة التي تحتاجها التلميذة.			
٢٦	التوجه العام لدى المشرفات التربويات هو تفضيل الأسلوب الجماعي في التعليم والتدريس على الأسلوب التفريدي لتعليم وتدريس تلميذات التربية الفكرية.			
٢٧	بعض المعلمات يفضلن الأسلوب الجماعي في التعليم والتدريس على تفريد العملية التدريسية لتلميذات التربية الفكرية.			
٢٨	عدم مشاركة بعض الأسر في جميع الفعاليات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي للتلميذة يحد من تحقيق أهدافه.			

المحور الثالث: الحلول المقترحة

الرقم	**العبارة**	**موافق بدرجة عالية**	**موافق بدرجة متوسطة**	**غير موافق**
٢٩	مشاركة منسوبات الجامعة الأكاديميات في تنفيذ الدورات التدريبية للمعلمات وعدم اقتصاره على المشرفات التربويات.			
٣٠	تعدد وتنوع الدورات التدريبية للمعلمات فيما يخص كيفية إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.			
٣١	استخدام أساليب وتقنيات حديثه ومشوقة في الدورات التدريبية الخاصة بإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.			
٣٢	عمل دورات تدريبية لتنمية وتطوير أداء المعلمة فيما يخص طرق التدريس ضمن إطار تفريد التعليم.			

٣٣	تفعيل استخدام الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التدريس الفردي.				
٣٤	إنشاء ورش عمل بمستلزماتها لإنتاج وسائل التعليم حسب متطلبات التدريس الفردي.				
٣٥	وجود مساعدة معلمة بجانب معلمة الفصل الأساسية يساعد في تطبيق البرنامج التربوي الفردي بصورة أفضل.				
٣٦	توفير متخصصات ذوي كفاءة لتقديم الخدمات المساندة للتلميذات في عدة مجـــالات مثل(العلاج الطبيعي،العلاج الوظيفي،علاج النطق والكلام،خدمات نفسية،خـــدمات اجتماعية،.....الخ).				
٣٧	توفير أدوات القياس المقننة لتقييم التلميذة في مجالات نمائية متعددة للاستفادة منـــها في بناء البرنامج التربوي الفردي.				
٣٨	تفعيل فكرة دور فريق العمل بشكل مهني وعلمي ضمن برامج التربية الفكرية.				
٣٩	عمل اجتماعات دورية خاصة لفريق العمل.				
٤٠	حصول فريق العمل على دورات تدريبية في مهارات العمل الجماعي في مجال البرنامج التربوي الفردي.				
٤١	وجود منسقة تقوم بتنسيق المواقف بين العاملين على إعداد وتنفيذ البرنامج التربـــوي الفردي ومتابعة جميع الفعاليات الخاصة به.				
٤٢	توفير الأدوات والتجهيزات التقنية والوسائل التعليمية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية.				
٤٣	تقديم خدمات إرشادية وتدريبية للأسرة لمساعدتهم على فهم الاحتياجـــات المتعـــددة للتلميذة.				